

Язык и культура

№ 54

2021

Научный журнал

**Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере
массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия
(свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-30317 от 19 ноября 2007 г.)**

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» 44041

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, входящих в международную реферативную базу данных и системы цитирования, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук»,
Высшей аттестационной комиссии

Томск
2021

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии

Гураль Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английской филологии ТГУ, заслуженный работник высшего образования Российской Федерации, заслуженный декан Национального исследовательского Томского государственного университета (Россия).

Ответственный секретарь

Жияков Артём Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный университет (Россия).

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Безукладников Константин Эдуардович, доктор педагогических наук, профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Россия).

Гиллесли Дэвид, доктор философии, профессор, университет г. Бат (Великобритания).

Демешкина Татьяна Алексеевна, доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Игна Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Казанский Николай Николаевич, лингвист, филолог, специалист в области классической филологии и сравнительно-исторического изучения индоевропейских языков, академик РАН (2006) (Россия).

Карасик Владимир Ильич, доктор филологических наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Россия)

Кечкеш Иштван, доктор философии, профессор, государственный университет штата Нью-Йорк, г. Олбани (США).

Ким-Малони Александра Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Комарова Эмилия Павловна, доктор педагогических наук, профессор, Воронежский государственный технический университет (Россия).

Корнеева Марина Александровна, кандидат педагогических наук, докторант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия)

Которова Елизавета Георгиевна, доктор филологических наук, профессор, Зеленогурский университет (Польша), Институт германской филологии (Россия).

Леушина Лилия Трофимовна, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Митчелл Пётр Джонович, доктор педагогики, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Морева Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Нагель Ольга Васильевна, доктор филологических наук, декан факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Нечаев Николай Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия).

Новицкая Ирина Владимировна, доктор филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Обдалова Ольга Андреевна, доктор педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Панова Ольга Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Поляков Олег Геннадиевич, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).

Самбурский Денис Николаевич, доктор философии, профессор, университет г. Сиракьюза (США).

Серова Тамара Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Россия).

Смокотин Владимир Михайлович, доктор философских наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Россия).

Темникова Ирина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Тер-Минасова Светлана Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия).

Тихонова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Хвесько Тамара Владимировна, доктор филологических наук, профессор, Тюменский государственный университет (Россия).

Чудинов Анатолий Прокопьевич, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Уральский государственный педагогический университет (Россия).

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Head of the Editorial Board

Prof. **Svetlana K. Gural**, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of English Philology, Honored Worker of Higher Education in the Russian Federation, Distinguished Dean of Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Russia).

Executive Editor

Artyom S. Zhilyakov, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

Prof. **Konstantin E. Bezukladnikov**, D.Sc. (Education), Professor, Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Russia).

Prof. **David Gillespie**, Ph.D., Professor, University of Bath (UK).

Prof. **Tatyana A. Demeshkina**, D.Sc. (Philology), Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Prof. **Olga N. Igna**, D.Sc. (Education), Professor, Tomsk State Pedagogical University (Russia).

Prof. **Nikolai N. Kazansky**, linguist, philologist, specialist in the field of classical philology and comparative-historical study of Indo-European languages, Academician of the Russian Academy of Sciences (Russia).

Prof. **Vladimir I. Karasik**, D.Sc. (Philology), Professor, State Institute of the Russian Language (Russia).

Prof. **Istvan Kecskes**, Ph.D., Professor, State University of New York, Albany (USA).

Prof. **Alexandra A. Kim-Maloney**, D.Sc. (Philology), Professor, Tomsk State Pedagogical University (Russia).

Prof. **Emilia P. Komarova**, Dr.Sc. (Education), Professor, Voronezh State Technical University (Russia).

Marina A. Korneeva, Ph.D. (Education), National Research Tomsk State University (Russia)

Prof. **Elizaveta G. Kotorova**, D.Sc. (Philology), Professor, Zelenogur University (Poland), Institute of German Philology (Russia).

Liliya T. Leushina, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Dr. **Petr J. Mitchell**, Ed.D., Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Anastasia V. Moreva, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Olga V. Nagel, D.Sc. (Philology), Dean of Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Russia).

Prof. **Nikolay N. Nechaev**, D.Sc. (Psychology), Professor, Academician of RAS (Russia).

Dr. **Irina V. Novitskaya**, D.Sc. (Philology), National Research Tomsk State University (Russia).

Dr. **Olga A. Obdalova**, D.Sc. (Education), National Research Tomsk State University (Russia).

Olga B. Panova, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Prof. **Oleg G. Polyakov**, D.Sc. (Education), Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Dr. **Denis N. Samburskiy**, Ph.D., Professor, Syracuse University (USA).

Prof. **Tamara S. Serova**, D.Sc. (Education), Professor, Perm National Research Polytechnic University (Russia).

Dr. **Vladimir M. Smokotin**, D.Sc. (Philosophy), National Research Tomsk State University (Russia).

Prof. **Pavel V. Sysoyev**, D.Sc. (Education), Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Irina G. Temnikova, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Prof. **Svetlana G. Ter-Minasova**, D.Sc. (Philology), Professor, Lomonosov Moscow State University (Russia).

Evgeniya V. Tikhonova, Ph.D. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Prof. **Tamara V. Khvesko**, D.Sc. (Philology), Professor, Tyumen State University (Russia).

Prof. **Anatoly P. Chudinov**, D.Sc. (Philology), Professor, Chief Researcher, Ural State Pedagogical University (Russia).

Editorial and publisher address:

National Research Tomsk State University, Faculty of Foreign Languages

36 Lenina Avenue, Tomsk, Russia, 634050

Telephone / fax: + 7 (3822) 52-97-42

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Ермоленкина Л.И.</i> Дискурсивная интеграция в коммуникативном пространстве конвергентного радио	8
<i>Москалюк Л.И., Москвина Т.Н., Трубакина Н.В.</i> Реализация временных отношений в островных немецких говорах Алтайского края	25
<i>Найман Е.А., Пашина Л.А.</i> Теория аккомодации как основа анализа межпоколенческого общения	44
<i>Стоянова Л.В.</i> Обучение медицинской терминологии в поликультурной учебной среде в эпоху цифровизации	63
<i>Хвесько Т.В., Нагель О.В., Басуева Н.Ю.</i> Фразеологизмы как проявления культурного кода	81

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Антропьянская Л.Н.</i> Мотивационные аспекты преподавания иностранных языков в высшей школе	94
<i>Гурулева Т.Л.</i> Подходы к обучению китайскому языку в аспекте формирования межкультурной образовательной парадигмы	113
<i>Дмитриева Е.Н., Поскребышева Т.А.</i> Развитие эмоционального интеллекта магистров в рамках целостной иноязычной подготовки в техническом вузе	131
<i>Егорова П.А., Прохорова А.А., Сорокоумова С.Н.</i> Применение мультилингвального подхода при инклюзивном обучении в высшей школе	152
<i>Карабущенко Н.Б., Крузе Б.А., Жигалев Б.А.</i> Лингвоинформационная подготовка будущего учителя иностранного языка	167
<i>Краснощекова Г.А., Лозовой А.Ю., Трач А.С.</i> Методические основы разработки и реализация онлайн-курса «Business writing and e-mailing» в рамках формирования цифровой образовательной среды университета	190
<i>Крылов Э.Г., Халяпина Л.П., Архипова Е.И.</i> Обучение студентов инженерных специальностей английскому языку как языку профессии: интегративный подход	203
<i>Куновски М.Н., Диневич И.А., Майерс Г.Н.</i> Новый взгляд на использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении русскому языку как иностранному	224
<i>Левина О.М., Гончарова В.А.</i> Технология обучения студентов языкового вуза межкультурному медиаобщению в условиях манипулятивного воздействия	243
<i>Нестерова Н.Г., Туманова Д.А.</i> Лингвометодические возможности социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному	262
<i>Павлова О.Ю.</i> Использование языковых корпусов в обучении иностранному языку	283
<i>Сидоренко Т.В., Замятина О.М., Кудряшова А.В.</i> Анализ эффективности интегрированного предметно-языкового подхода (CLIL) в российском университете	299

CONTENTS

LINGUISTICS

<i>Yermolenkina L.I.</i> Discursive integration in communicative space of convergent radio	8
<i>Moskalyuk L.I., Moskvina T.N., Trubavina N.V.</i> Implementation of temporary relations in the insular German dialects of the Altai Territory	25
<i>Naiman E.A., Pashina L.A.</i> the theory of accommodation as a basis for the analysis of intergenerational communication	44
<i>Stoyanova L.V.</i> medical terminology teaching in multicultural learning environment in the era of digitalisation	63
<i>Khvesko T.V., Nagel O.V., Basueva N.Y.</i> Phraseological units as cultural code manifestation	81

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Antropyanskaya L.N.</i> Motivational aspects of teaching foreign languages in higher education	94
<i>Guruleva T.L.</i> Approaches to teaching the Chinese language in the aspect of formation of the intercultural educational paradigm	113
<i>Dmitrieva E.N., Poskrebysheva T.A.</i> Development of masters' emotional intelligence in the framework of holistic foreign language training at technical university	131
<i>Egorova P.A., Prokhorova A.A., Sorokoumova S.N.</i> Applying the multilingual approach to inclusive higher education	152
<i>Karabuschenko N.B., Kruze B.A., Zhigalev B.A.</i> Linguo-informational training of pre-service foreign language teacher	167
<i>Krasnoshchekova G.A., Lozovoy A.Yu., Trach A.S.</i> Methodological basis for development and implementation of "Business writing and e-mailing" online course in the framework of formation of digital educational environment of university	190
<i>Krylov E.G., Khalyapina L.P., Arkhipova E.I.</i> Teaching English as a language of profession for engineering students: an integrative approach	203
<i>Kunovski M.N., Dinevich I.A., Myers G.N.</i> A New perspective on the use of mass open online courses in teaching Russian as a foreign language	224
<i>Levina O.M., Goncharova V.A.</i> Techniques of teaching students of language university intercultural media-communication in the situation of manipulative influence	243
<i>Nesterova N.G., Tumanova D.A.</i> Linguistic and methodological possibilities of social networks in teaching Russian as a foreign language	262
<i>Pavlova O.Yu.</i> Linguistic corpora in foreign language teaching	283
<i>Sidorenko T.V., Zamyatina O.M., Kudryashova A.V.</i> analysis on content and language integrated learning perspectives in Russian universities	299

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811.161.125

DOI: 10.17223/19996195/54/1

ДИСКУРСИВНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КОНВЕРГЕНТНОГО РАДИО

Л.И. Ермоленкина

Аннотация. Рассматривается специфика дискурсивной реализации технологического и социокультурного феномена – конвергентного радио, транслирующего на платформе интернета и формирующего информационно-коммуникационное пространство вещания на пересечении дискурсивных практик аналогового радио, интернет-коммуникации, рекламы и связей с общественностью. Факт дискурсивного схождения исследуется в аспекте управления действиями адресата, ставшего активным субъектом дискурса, структурирующим его смысловое пространство в процессе интерактивного взаимодействия с институциональными агентами и другими пользователями. В качестве результата дискурсивной интеграции рассматриваются модели коммуникации участников дискурсивной практики, позиции которых эксплицируют симметричный и асимметричный характер взаимодействия.

Ключевые слова: дискурс конвергентного радио; дискурсивная интеграция; модели коммуникативного взаимодействия; дискурсивный контроль

Введение

Новейшие формы массового информирования, возникшие в результате объединения мономедийных источников (например, радио, телевидения и средств телефонии) в полифункциональные медийные комплексы, транслирующие на платформе интернета, отражают процессы конвергенции, специфика которых проявляется в технологических и социокультурных эффектах: «...взаимном схождении источников, их взаимоусилении и взаимоопределении» [1. С. 39], с одной стороны, и создании «взаимодействующей мультимедийной среды между потребителем и производителем» [2] – с другой. Одним из следствий конвергенции становится изменение базовых структур медийного продукта – текста, который формируется в электронной среде на пересечении разных семиотических систем, характеризуется поликодовой многоуровневостью, смысловой и композиционно-структурной открытостью [3. С. 103]. Все эти особенности воплощает современный радио-

текст, функционирующий в пространстве интернета. Среди типологических признаков, описывающих его конвергентную форму, выделяется гипертекстовость [4, 5], под которой понимается «семантическое и структурное объединение единиц разных уровней вербальной и невербальной семиотики в информационно-коммуникационный поток» [6. С. 77], состоящий из тематических программ, реплик ведущих, диалогов в радиозфире, музыкальных композиций, рекламных блоков и других элементов вещания.

Принципиально важным для понимания функциональной специфики конвергентного радио является роль адресата, конструирующего смысловое пространство источника в процессе интерактивного взаимодействия с институциональными агентами и другими пользователями. В этом аспекте исследовательского внимания предметом интереса становится не фоновый и симультанный характер радио, а субъектно-деятельный, проявляющий себя в тех способах, которые доступны пользователю для управления радиийным гипертекстом. Система переходов и ссылок, структурирующая интернет-пространство радиотекста, определяет выбор того пути, по которому адресатом будет создано собственное содержание. В этом случае самостоятельность адресата в управлении информационным ресурсом измеряется «критерием интерактивности» [7. С. 234], описываемым с точки зрения того, как пользователь может потреблять информационно-коммуникационный ресурс, взаимодействуя с другими пользователями, размещая собственные материалы, создавая собственный контент и т.д.

Используя ресурс конвергентного радио подобным образом, адресат становится субъектом дискурса – институциональной социоречевой практики по формированию и продуцированию смыслов, репрезентирующих образ мира, который соответствует границам форматной концепции канала – его жанровому, стилистическому акустическому и ценностно-смысловому профилю. Способы актуализирования адресата в дискурсе конвергентного радио указывают на определенные гарантии того, что он будет воспринимать свое присутствие как неограниченное институциональным контролем.

В данном исследовании на материале информационно-сервисных площадок (аудиожурналов PodFM.ru), социально-сетевых версий («ВКонтакте») радиостанций «Maximum», «Эхо Москвы» и других рассматривается вопрос о специфике дискурсивного воздействия на адресата. Выбор данного материала обоснован весомой частью в структуре вещания интерактивного контента и наличием форм обратной связи с агентами дискурса, что демонстрирует неявный характер проявления дискурсивного воздействия и значимость обнаружения форм его реализации. В рамках данного исследования делается предположение, что существенную роль в процессе дискурсивного управления вниманием и

действиями адресата играют дискурсы-доноры, актуализирующие воздействующие стратегии на пересечении интернет-коммуникации, аналогового радио, рекламы и связей с общественностью (PR).

Методология исследования

Процесс дискурсивного взаимодействия характеризуется пересечением концептуальных структур дискурсов, включением в новую систему значимостей конвергентного источника их языковых, коммуникативных и аксиологических единиц. В результате в тексте актуализируется уникальное сочетание элементов, «не растворяющихся» бесследно, а по-новому выстраивающих систему значений дискурса, его «артикуляцию» (по Э. Лакло, Ш. Муфф [8]). Согласно В.Я. Чернявской интердискурсивность выражает себя как «взаимодействие различных систем знания, культурных кодов, когнитивных стратегий» [9. С. 22]. Ключевым моментом исследования в этом случае является анализ тех дискурсов-доноров, которые формируют коммуникативное пространство дискурса-источника – дискурса высокого порядка (в терминах М. Фуко) [10]. С точки зрения критического дискурс-анализа, исследование дискурсивного взаимодействия позволяет составить представления о социальных объектах и социальных отношениях, о роли дискурсов в содействии интересам определенных социальных групп [11. С. 104]. В данном исследовании проблематизируется медийный характер реализации дискурсивного взаимодействия, различные аспекты которого рассматривались в исследованиях [1–5, 7, 11–13].

Исследование механизмов управления адресатом, формируемых в полидискурсивной среде конвергентного радио, определяет новую перспективу изучения дискурсивной интеграции с точки зрения ее воздействующего влияния. В данном случае опора на теоретические положения дискурс-анализа медийной коммуникации, в том варианте, в котором он представлен в работах Н. Фэрклоу, Д. Матисон, Т. ван Дейка, позволяет рассматривать проявление дискурсивного контроля в аспекте импликатур – семантических и коммуникативных репрезентаций, реализующих представление о наборе коммуникативных действий и ролевых идентичностей, актуальных в границах определенного дискурса. Проекция дискурсивного воздействия, фиксируемая импликатурами, указывает на контроль дискурса-донора над действиями участников коммуникации, идентифицирующих себя с определенной ролью: потребителя продукции – в границах рекламного дискурса, субъекта интернет-коммуникации, репрезентирующего свою виртуальную личность в пространстве интернета, слушателя радиоканала, разделяющего его идеологию (ценностно-смысловую концепцию канала), участника публичного диалога, формирующего общественное мнение. С точки

зрения дискурс-анализа манипулятивный потенциал социальной коммуникации (дискурсивной практики) интерпретируется на основе анализа элементов текста и в зависимости от характеристик, релевантных для производства и понимания дискурсов – целей, стратегий и тактик, ценностных установок, социокультурных тенденций и технологических особенностей (канала передачи).

Способы коммуникативной и языковой реализации субъектов дискурса рассматриваются с точки зрения коммуникативного подхода [14, 15], релевантного для анализа коммуникативных моделей взаимодействия субъектов дискурса, занимающего в нем определенные позиции (диспозиции). Характер этого взаимодействия, определяющий всю конфигурацию и архитектуру дискурсивной практики, проявляется в том, что, с одной стороны, она реализуется в диалогических моделях межличностной коммуникации адресатов-пользователей, а с другой – в моделях взаимодействия адресатов и агентов институционального дискурса. При этом автор сетевой версии радио часто выступает как неперсонифицированный, скрытый под маской обобщенного представителя дискурса, а реакции пользователя на текст институционального автора могут стать авторством для другого пользователя. Анализ языковых и коммуникативных импликатур позволяет выявить характер организации моделей взаимодействия, актуализируемых дискурсами-донорами, с точки зрения симметрии и асимметрии позиций институциональных авторов и адресатов – пользователей конвергентного ресурса.

Результаты исследования

Описывая коммуникативное поведение участников интернет-коммуникации, исследователи называют такие характеристики, как «опосредованность, анонимность, ателесность, стирание психологической интеракциональной проксемики, нивелирование ответственности, редукция этических регламентаций, ослабленность этикетных установок» [16. С. 6]. Анализ радиийной коммуникации подтверждает эти наблюдения, но в качестве интегрального параметра указывает на наличие обратной связи, которую рассчитывают получить пользователи как при взаимодействии с другими адресатами, так и с представителями дискурса. При том, что этот эффект коммуникации может быть не всегда эксплицированным, воздействие дискурса радиийной коммуникации с присущими ему ценностными установками предполагает принцип причастности к убеждениям, транслируемым форматом канала. Когда коммуникант высказывается, он рассчитывает на восприятие тех, кто имеет отношение к целевой аудитории. Этот принцип радиийной коммуникации, обусловленной интернетом, можно продемонстрировать на примере диалога, построенного в логике примыкающей коммуникации.

Немецкий теоретик медиа Н. Больц сравнивал хаотичную активность сетевых пользователей с броуновским движением: часто это активность спорадическая, бесцельная, но в указанной системе нередко сами по себе возникают точки сопряжения и зарождения направленной энергии [17. С. 19]. В радиийных диалогах механизмом организации направленного взаимодействия может стать предложение участника коммуникации выразить совпадающую эмоцию или настроение. В дискурсе аналогового радио подобные импульсы активности инициируют радиоведущие, выступая с предложением поделиться интересной информацией или новостью и т.д. Для дискурса социально-сетевое радио, как и для аналогового радио, этот прием важен с точки зрения обозначения целостности и представительности адресной аудитории. В голосовом радио такую задачу решает ведущий, напоминающий с помощью стандартного для этой ситуации речевого акта (*назовите, кто вы и откуда...*) о необходимости представиться.

Интернет-пространство позволяет не только создать представление о многоголосии аудитории, но и выразить важные для этого процесса эмоции (здесь и далее орфография и пунктуация сохранены. – Л.Е.):

8 апр в 08:29 Мария Гусейнова

Москва

8 апр в 08:35 Андрей Росков

Мария, вот ты где. Устал уже тебя искать. Санкт-Петербург

8 апр в 08:50 Ульяна Николаева

Санкт-Петербург

8 апр в 09:16 Михаил Кашеев

Санкт-Петербург

8 апр в 09:18 Crid Lock

Москва

8 апр в 09:21 Ксения Чернышова

Питер-Питерочек

8 апр в 09:31 Александр Горнухин

Сыктывкар, +4, дождь.

8 апр в 09:36 Юлия Санина

+5 Солнечно Южно-Сахалинск

8 апр в 09:51 Михаил Мамет

Отличное начало!))

8 апр в 10:00 Радик Гареев

Санкт-Петербург СПЛИН!))

8 апр в 10:01 Виктор Петров

мои любимые пирожочки уже в эфире 👍 *Новосибирск +4*

8 апр в 10:07 Татьяна Фролова

Леону Коволски (у него сегодня день рождения): Что пожелать тебе, не знаю, - ты только начинаешь жить. **От всей души тебе желаю с хорошей девочкой дружить** (<https://vk.com/id368062460>).

Можно заметить, как усложняется модальный план коммуникации: от первоначальной интенции – сообщить о месте своего пребывания – пользователи переходят к выражению фатического смысла коммуникации – «конативно содержательной основе для вступления в контакт с целью его поддержания в сфере неофициальных отношений» [18. С. 136].

Подобный фрагмент текстового контента можно рассматривать как инвариантную модель симметричного и взаимонаправленного взаимодействия в среде сетевых пользователей. Принцип ее формирования отражает установку на поиск взаимности, что отвечает основным условиям примыкающей коммуникации – нецеленаправленному объединению, игровой спонтанности и развлечению. Сетевые интеракции становятся «аккумулятором открытого и текучего континуума – самодвижущейся энергии коммуникации, фиксируемой в “памяти дискурса”» (по Б.Л. Гаспарову [19]). Подобный принцип организации взаимодействия реализует коммуникативную установку любого современного СМИ – диалогичность.

Очевидно, что реплики, представленные выше, не могут быть квалифицированы как диалог, но в границах медийного дискурса их сопряжение создает эффект многомерной, пространственной, коммуникации, важной для дискурса радио в плане демонстрации массового характера адресной вовлеченности. Для потенциального участника дискурсивной практики, наблюдающего за разговорным чатом, диалоговая структура наделяется тем смыслом, который, скорее всего, никогда бы не возник в аутентичном общении. Под влиянием дискурса интернет-коммуникации адресаты конвергентного радио становятся участниками парасоциального пространства, в границах которого формируется комфортная психоэмоциональная среда взаимодействия.

Если под воздействием дискурсивной практики интернет-коммуникации действия адресата приобретают акциональный характер, обусловленный технологическими возможностями ресурса, то влияние дискурса рекламы проявляется в распространении потребительских интенций – смыслов, определяющих восприятие медийного текста как продукта, соответствующего покупательскому спросу. Реализуя данную установку, рекламный дискурс формирует оценочное представление о радиостанции с точки зрения ее уникальных качеств и конкурентных характеристик. В коммуникационном пространстве радиостанций данная стратегия реализуется в тактиках самопрезентирования. Согласно логике рекламирования реципиенты должны ассоциировать выбираемый продукт с качествами своего идеального «Я» [20], что, в частности, можно наблюдать в жанре позывных сигналов радиостан-

ции, использующих тактики апелляции к избранности аудитории, ее оценочной идентификации:

«Радио Классик – музыкальный онлайн-проект для умного слушателя, знающего, как жить в своем собственном ритме даже на фоне всеобщей суеты современного мегаполиса».

«Лучшие зарубежные хиты последних десятилетий на самом изысканном радио онлайн. Слушать Monte Carlo – значит иметь отличный вкус».

«Радио ИСКАТЕЛЬ – радио для тех, кто ищет свой путь, покоряет вершины и открывает новое».

Радио «Комсомольская Правда» – радио для тех, у кого голова на плечах. Умное радио для взрослых людей».

Принцип стратегического планирования взаимодействия с адресатом учитывает комплексный характер воздействия, формируемый на пересечении тактик, позиционирующих имиджевые характеристики радио через сообщение об уникальном предложении, и тактик, апеллирующих к гедонистическим мотивам потребителя (поучаствовать в конкурсе, получить приз и т.д.):

*Дорогие слушатели, у вас есть возможность выиграть приз от нашей радиостанции, для этого достаточно позвонить нам по прямого телефону в эфир. Название какого районного центра Псковской области вошло в историю космоса? **Все знающие и незнающие**, звоните нам, предлагайте свои варианты ответа и **получайте свой приз** («Радио России Псков»).*

Формируя уникальное торговое предложение собственной радиопродукции, каналы предлагают адресату спектр возможностей: послушать, высказать собственную точку зрения, прокомментировать, поучаствовать в обсуждении, подписаться на выпуски и т.д.

Модель коммуникативного взаимодействия институциональных авторов и адресатов-пользователей определяется идентифицирующим потенциалом адресата, выбирающим ресурс и использующим его в соответствии с теми предложениями, которые предлагает дискурс. В частности, взаимодействие стратегий интернет-коммуникации и рекламирования обуславливают восприятие информационного источника с точки зрения профессионального капитала и коммерческой прибыли.

*Вы хотите попробовать себя в роли ведущего собственной программы? PodFM.ru предоставляет своим зарегистрированным пользователям **возможность создавать персональные аудиошоу**.*

*Если вы в первый раз на сайте, в этом разделе **вы найдете всю необходимую информацию для того, чтобы начать записывать и выкладывать свои подкасты**.*

Редакция PodFM ежедневно просматривает все поступающие программы пользователей и наиболее интересные из них помечает, как

«рекомендованные». Рекомендованные программы появляются на главной странице сайта в блоке «Подкасты пользователей» и получают дополнительное внимание посетителей. **Авторам лучших шоу мы планируем предлагать работу в качестве штатных авторов PodFM** (<https://old.podfm.ru/toppodcasters/>).

Реализуя стратегию привлечения внимания адресата и вовлечения его в коммуникационное пространство, агенты дискурса используют идентифицирующие тактики, в границах которых пользователь наделяется качествами потребителя, использующего ресурс в зависимости от предпочтений: *Сегодня мы расскажем Вам о новом музыкальном сервисе в ОК. Каждый пользователь который зарегистрировался в ОК, имеет возможность формировать собственный список музыкальных записей которые будут играть в эфире и это еще не все! Участники могут быть радио-диджеями! Как работает сервис «Мое радио»? Специальное приложение обрабатывает все данные с Вашего аккаунта и формирует список композиций, отталкиваясь от Ваших музыкальных вкусов. В сервисе так же присутствует индивидуальный список радиостанций с помощью которого **Вы можете одним кликом vybrat музыку исходя из своего настроения.** Как же подключится к этой функции? **Нет ничего проще!..*** (https://vk.com/radiomaximum?w=wall-70634941_214921).

Языковой уровень реализации рекламного дискурса характеризуется фокусировкой внимания адресата на яркой форме, необычных способах оформления текста, деавтоматизирующих восприятие. Данная тенденция особенно ярко проявила себя в эпоху авангарда, в том числе в агитационных, пропагандистских и рекламных текстах, направленных на создание эффекта «остранения» (по В. Шкловскому, прием, вызывающий затруднение при восприятии формы и увеличивающий в связи с этим долготу восприятия [21]). Последующая за авангардом эпоха постмодернистской эстетики также утверждала приоритет языковых игр и перформансов. В частности, М. Ковриженко отмечает прием острой выразительности, характерный для текстов эпохи постмодерна [22. С. 77], и проявившейся в устной и письменной форме конвергентной радиальной коммуникации. В слоганах и названиях онлайн-радиостанций можно заметить приемы с достаточно провокационным посылом: *светлое будущее из материалов грязного настоящего (худший подкаст России)*, актуализация ироничного подтекста в сочетании с грамматическими конструкциями с просторечной или жаргонной окраской (*врубайте подкаст; ГОП FM – музыкальная интернет-радиостанция, которая вышла в эфир Радио Рекорд в качестве первоапрельской шутки в 2011 году*); прецедентные тексты в сочетании с грамматической формой слова – жаргонизма (*Тише едешь – дальше будешь! «Медляк FM»*); метафоры с ироничным подтекстом (*Нафталин FM, «Злые будни»*).

Воздействующий эффект, вызываемый приемами языковой игры, направлен на удержание внимания пользователя – потенциального потребителя. Основное назначение рекламирующих приемов заключается в том, чтобы вызвать положительные эмоции, которые должны быть спроецированы на торговую марку или рекламируемый товар [20]. Эстетическое удовольствие, полученное адресатом от восприятия текста, и одобрительная оценка авторской оригинальности, согласно рекламной стратегии, должны распространиться на презентуемый объект. Технологии рекламного убеждения построены на том, что радиослушатель в качестве медийного продукта выбирает его функцию – эмоционально-эстетическое воздействие, которое возникает от восприятия и декодирования необычной формы, имплицитных и образных смыслов. Комплекс подобных способов привлечения внимания, актуализируемых дискурсом рекламы, формирует коммуникативную модель с эксплицитными асимметричными позициями – актора, транслирующего смыслы и рассчитывающего на определенные реакции реципиента, и адресата, усваивающего эти смыслы и делающего выбор из того, что предлагает ресурс.

Характер актуализирования адресата под воздействием дискурса PR проявляется в том, что субъект коммуникации наделяется возможностью контролировать качество информационного продукта, оценивать его с позиции собственных ценностей и представлений о должном. В границах PR-дискурса репрезентируется представление об адресате как о партнере, осваивающем и развивающем традиции корпоративной культуры: *Первые шаги на пути к развитию качественного разговорного аудиоконтента сделаны. Мы призываем всех: слушателей, подкастеров, экспертов, представителей радиоиндустрии – вместе участвовать в формировании новой культуры производства и распространения качественных русскоязычных аудиопрограмм (PodFM.ru).*

Реализуя коммуникативную стратегию актуализации внимания адресатов, дискурс PR использует ту же технологию вовлечения в коммуникативное пространство источника, что и рекламный дискурс, – наделение адресата качествами и возможностями субъекта, управляющего ресурсом. В данном случае авторы предлагают адресатам стать активными участниками коммуникационного пространства: влиять на качество его содержательного наполнения в процессе обсуждения.

24 янв 2015 в 11:48 Оля Черных

Ставьте Three Days Grace почаще, и не только Misery Loves My Company. Благодаря Вам я нашла эту офигенную группу. И поставьте хоть когда-нибудь My Darkest Days. Спасибо

18 июн 2015 в 11:37 А.Д.

Всем здравств! Ребята, как Вы смотрите на то, что бы сделать рубрику_ "Хиты-90х". Допустим раз в час включать песню, кото-

рая заняла первое место в "Хит-параде двух Столиц". **На мой взгляд это интересно**, будет что вспомнить под ту или иную композицию, когда она была лидером.

22 мая 2015 в 22:09 Денис Лисиц

Пожелание в принципе для вещания, что за жесты вы крутить начали? Я понимаю разбавить контент русским роком, но деревенские быдло песни про индейцев с нулевым смыслом и убогим исполнением это перебор, **не превращайтесь в НАШЕ РАДИО** пожалуйста! (https://vk.com/topic-70634941_33780914?post=6259)

12 мая 2016 в 22:25 Антон Беляков

Норм передача. Из Костромы понравился коллектив. Хорошая задумка. Даже хоккей перестал смотреть) // Только вот отбирали бы треки, где не надо запикивать мат.

12 мая 2016 в 19:56 Сергей Калимулин

Спасибо за информацию, "будем посмотреть". Очень хочется верить что эфир будет все больше наполняться новыми проектами и ведущими. (https://vk.com/topic-70634941_33780914)

28 мая 2015 в 00:27 Олег Дадько

Ну Эхо, ну не серьезно же. На такого рода жесты имеет смысл обращать внимание в монархиях и на худой конец в авторитарных режимах, но не в демократиях же смотреть, кто с какой ноги через порог перешел и как кому руку подал. **Это уровень России 24** (<https://echo.msk.ru/news/2404737-echo.html>)

Акциональный код, эксплицируемый в дискурсивную практику имплицатурой дискурса PR, устанавливает эксплицитную симметричную модель коммуникации, в границах которой субъект совершает по отношению к информации активное действие: коммуникативный ход, направленный на изменение качеств и характеристик вещания.

Обсуждение результатов

В работах по анализу междискурсивного взаимодействия [9, 23, 24] отмечается универсальный характер реализации дискурсов в пространстве текста – потенциально любой текст можно рассматривать как проявление дискурсивного пересечения: «Всякий текст полиморфен в дискурсном плане постольку, поскольку невозможно произвести высказывание в рамках одного и абсолютно чистого, однородного дискурса» [24. С. 31].

Новейшие формы реализации медийного дискурса – конвергентные источники информирования и коммуникации – характеризуются четкостью локализации дискурсов – агентов влияния, репрезентирующих аксиологические векторы формирования дискурсивной практики: ценности свободы самовыражения, ориентации на потребительскую

культуру восприятия и участия в публичном диалоге. Базовой характеристикой дискурсивной позиции адресата становится акциональность – возможность использовать ресурс для реализации своих потребностей в информировании и развлечении. Для функционирования радио в коммуникационном пространстве интернета существенно важно то, насколько активным окажется участие адресата в создании его информационно-коммуникационного контента – гипертекста, создаваемого на основе переписки пользователей, их реплик, комментариев – любых форм вербальной и невербальной (обмен фотографиями, видео, изображениями) деятельности.

По сути, такой способ субъектной реализации является ядром дискурсивной практики, определяющим массовый и в то же время индивидуализированный характер присутствия аудитории. Вступление адресатов в интерактивную коммуникацию отражает, с одной стороны, сформированный навык общения в социальных сетях, привычку и желание поддерживать «событийно-бытийный фон жизни», с другой стороны, желание стать участником социально комфортного (развлекательные каналы) / социально значимого (информационно-аналитические) пространства. Его выбор обусловлен интенцией адресатов разделять убеждения, ценности, концептуализируемые тем или иным каналом, т.е. быть вписанным в картину мира, формируемую в границах «своей» общности и культуры. Социализирующая основа вступления в сетевые интеракции радиодискурса обуславливает эксплицитно двустороннюю, симметричную модель интерактивного взаимодействия институциональных агентов и адресатов-пользователей, участвующих в формировании информационного контента и демонстрирующих установку на взаимонаправленный режим коммуникации.

Влияние социально-экономической дискурсивной практики (рекламы и связей с общественностью) в общей структуре дискурсивной формации радио проявляется в базовых маркетинговых стратегиях привлечения внимания адресата, обозначения уникальности объекта (на фоне конкурирующих источников), создания положительного корпоративного имиджа. По мнению М. Кастельса, дискурс рекламы, преследуя конечную цель изменения мировоззрения адресата, перенимает черты официальной идеологии, моделирующей систему знаков современного общества потребления [25. С. 117].

Прямая адресация рекламного текста определяется глобальной дискурсивной целью воздействия на адресата – потенциального покупателя. Обратная связь реализуется в виде конечного поведения покупателя [20. С. 610], сказывающегося на объеме продаж. Данная коммуникативная модель не актуализирует симметричных отношений в границах коммуникации, поскольку действия адресата выходят за пределы

текста и совершаются на прагматическом уровне дискурса – выборе источника как рекламируемого медийного продукта.

Модель коммуникаций в дискурсе PR [20. С. 701] включает компонент «центральной организационной идеи», которой должна быть релевантна активность адресной аудитории в виде формирующегося общественного мнения или ответного хода на уровне коррекции картины мира социальных институтов, представителей власти, общественности, медиа. Дискурс PR ставит во главу угла принцип идеального совпадения картины мира адресата и адресанта. Конечным результатом воздействия является изменение режима восприятия – от пассивного получателя он становится заинтересованным адресатом, делающим выводы о значимости идей, транслируемых источником, об их совместимости с собственной картиной мира. В этом случае коммуникативное действие адресата выходит за пределы текста и совершается на прагматическом уровне дискурса – в процессе усвоения ее системы ценностей.

Таким образом, ценностно ориентированные действия адресата в пространстве публичной коммуникации направлены на взаимодействие с каналом. В этом случае адресат выполняет функции контролирующей инстанции, оценивая качество информационного продукта с позиции собственных ценностей и представлений о должном. Подобные действия осуществляются в границах эксплицитно симметричной модели взаимодействия субъектов дискурса. Параметр адресной активности закреплён жанром обратной связи в виде комментария, используя который, адресат сообщает о своем мнении относительно качества информационной продукции.

Дискурс медийного института радио реализует цель формирования информационной картины мира адресата. В данном процессе важны ответные психические и ментальные реакции реципиента, воспринимающего через транслируемые структуры (мотивы, образы, ценностные установки) определенный фрагмент этой картины. Таким образом, под влиянием дискурса аналогового радио реализуется асимметричная модель, в границах которой адресант выступает в роли активного агента, а адресат идентифицирует себя с определенными качествами информационного продукта – его форматной концепцией, системой ценностных пресуппозиций (политическая, социокультурная ориентированность канала, предпочитаемые темы и ракурсы – нейтральные, конфликтные, аналитические модели обсуждения). Позиция адресата в рамках данной модели обусловлена его идентифицирующими установками, соотносением себя с комплексом идей, способов их подачи, закреплёнными за форматной концепцией канала.

Специфика дискурсивного функционирования (комплекса дискурсов-доноров) в пространстве конвергентного радио проявляется в актуализировании моделей взаимодействия авторов и адресатов с сим-

метричными или асимметричными позициями: если дискурсивные контексты рекламы и аналогового радио обуславливают активность авторов и пассивный характер восприятия адресатов, то дискурсы социально-сетевой коммуникации и PR реализуют модели взаимонаправленного эксплицитно симметричного взаимодействия. В то же время комплексный характер функционирования дискурсивной практики конвергентного радио определяет более сложный вариант дискурсивной взаимообусловленности. Свободный характер акциональных действий адресата, управляющего ресурсом, подчинен тем возможностям, которые предоставляет технологическая конвергенция, и, возвращаясь к исходному тезису о том, что адресат формирует смысловое пространство дискурса, можно утверждать, что выбор пути, по которому пользователем будет формироваться это содержание, предопределен способом организации дискурса, каналом, регламентирующим его границы. В связи с этим вопрос о способах реализации коммуникативных моделей взаимодействия требует уточнения: характер позиций авторов и адресатов, формируемый под воздействием дискурсов интернета и PR, может рассматриваться как эксплицитно симметричный и имплицитно асимметричный – отражающий обусловленность любых действий дискурсивными конвенциями.

Реализация разных вариантов коммуникативных моделей взаимодействия субъектов дискурса позволяет выделить интегральный компонент организации дискурса конвергентного радио, в качестве которого рассматривается дискурсивное управление действиями адресата. Становясь пользователем ресурса, адресат реализует те интенции, которые согласованы с целями дискурса. Выбирая конвергентное пространство как комфортную среду психоэмоционального осуществления, пользователь принуждается к определенным действиям: рассматривать конвергентный гипертекст как медийный продукт, сравнивая его с подобными, обсуждая и корректируя его качество и, наконец, ассоциируя со своим идеальным образом «Я».

Заключение

Формируя дискурсивное пространство конвергентного радио, дискурсивные практики интернет-коммуникации, аналогового радио, рекламы и PR определяют прагматические установки субъектов интеракций, тематическую прогрессию, аксиологическую динамику и семантические репрезентации дискурса, что находит свое воплощение в коммуникативных моделях взаимодействия субъектов дискурса – действиях авторов и адресатов, выполняющих роли, предписанные дискурсивными практиками потребления информационного продукта и участия в его создании.

Структура дискурсивных стратегий, воплощающих идею маркетинговой привлекательности объекта рекламирования, лояльности аудитории и поддержания публичного капитала, определяет особый строй коммуникаций внутри дискурсивных границ радио как нового технологического и социокультурного феномена. В частности, можно говорить о том, что конвергентный ресурс определяет характер вовлеченности субъекта, предлагая такой набор действий, которые вынуждают пользователя актуализировать свои запросы и ожидания. В этой логике дискурсивного воспроизводства процесс потребления конвергентного продукта обретает свойства бесконечно ветвящихся треков – желаний пользователей получать информацию, удовлетворять потребность в рекреации, социализации и самоактуализировании. Предлагая большую степень свободы в управлении ресурсом и осуществлении коммуникации, дискурс конвергентного радио детерминирует характер этих действий, реализуя собственные цели и стратегии, восходящие к практикам взаимодействующих дискурсов аналогового радио, интернета, рекламы, связей с общественностью. Таким образом, характер взаимодействия субъектов дискурса (авторов и адресатов – пользователей конвергентного радио) обусловлен принципами и способами реализации в его информационно-коммуникативном пространстве дискурсов-доноров.

Литература

1. **Аришинов В.И.** Философско-методологические принципы моделирования техно-гуманитарной системы конвергентных NBSC-технологий // Социо-антропологические измерения конвергентных технологий. Модели, прогнозы, риски. Курск : Университетская книга, 2017. 239 с.
2. **Вартанова Е.Л.** К чему ведет конвергенция СМИ? // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий: URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPAEng/b59df6463a315de4c32568fd0038da32> (дата обращения: 06.03.2021).
3. **Казак М.Ю.** Специфика современного медиатекста // Лингвистика речи. Медиалингвистика. М. : Флинта; Наука, 2012. С. 320–334.
4. **Нестерова Н.Г.** Радиотекст как гипертекст // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. № 5 (37). С. 54–65.
5. **Добросклонская Т.Г.** Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь : учеб. пособие. М. : Флинта; Наука, 2008. 264 с.
6. **Радиоина Н.К.** Понимание текста и гипертекста: теоретические и инструментальные перспективы // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования; актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиаобразования в России и за рубежом / под ред. Е.А. Кожемякина, А.В. Полонского. Белгород, 2016. С. 74–81.
7. **Матисон Д.** Медиа-дискурс. Анализ медиа-текстов. Исследования медиа и культуры. Харьков : Гуманитарный центр, 2017. 264 с.
8. **Филлипс Л., Йоргенсен М.В.** Дискурс-анализ // Теория и метод. Харьков : Гуманитарный центр, 2008. 336 с.
9. **Чернявская В.Е.** Текст в медиальном пространстве. М. : Книжный дом «Либроком», 2013. 232 с.

10. Фуко М. Археология знания. СПб. : ИЦ «Гуманитарная Академия», 2016. 416 с.
11. Дейк Т.А. ван. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М. : Книжный дом «Либроком», 2013. 344 с.
12. Fairclough N. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press, 1992. 259 p.
13. Резанова З.И., Ермоленкина Л.И., Костяшина Е.А. и др. Картины русского мира: современный медиадискурс / ред. З.И. Резанова. Томск : ИД СК-С, 2011. 288 с.
14. Clark H. On Stochastic Grammar // Language. 2005. № 81 (1) P. 7–112.
15. Pickering M.J., Garrod S. Automaticity in Language Production in Monologue and Dialogue // Automaticity and Control in Language Processing / A.S. Meyer, L.R. Wheeldon, A. Krott (eds). Hove : Psychology Press, 2007.
16. Попова Д.А. Способы репрезентации субъектности цифровой личности в жанре интернет-комментария : автореф. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2017. 27 с.
17. Болыц Н. Азбука медиа. М. : Европа, 2011. 136 с.
18. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М. : Либроком, 2009. 178 с.
19. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М. : Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
20. Зарецкая Е.Н. Деловое общение : учебник : в 2 т. М. : Дело, 2002. Т. II. 720 с.
21. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николина. СПб. : Интелвак, 2001. 1596 с.
22. Ковриженко М.К. Креатив в рекламе. Постмодернистский облик моды. М. : Питер, 2004. 256 с.
23. Иссерс О.С. Дискурсивные практики нашего времени. М. : Ленанд, 2015. 272 с.
24. Силантьев И.В. Газета и роман: Риторика дискурсивных смещений. М. : Языки славянской культуры, 2006. 224 с.
25. Кастельс М. Власть коммуникации : учеб. пособие. М. : ГУ ВШЭ, 2016. 563 с.

Сведения об авторах:

Ермоленкина Лариса Ивановна – кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (Томск). E-mail: arblar2004@rambler.ru

Поступила в редакцию 11 мая 2021 г.

Discursive integration in communicative space of convergent radio

Yermolenkina L.I., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: arblar2004@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/1

Abstract. The focus of the article is on the specifics of the discursive realization of technological and sociocultural phenomenon – convergent radio. The process of combining different media platforms has provoked the interest of linguists in the way of implementing of linguistic and communicative structures within the boundaries of discursive media practice. In the aspect of critical discourse analysis, we can say that the communicative space of convergent radio is formed as a result of discursive interaction – at the intersection of the strategies of Internet communication, advertising and Public Relation. Each of these donor discourse determines a special structure of communication and the choice of linguistic means in an environment mediated by the Internet. The paper makes the assumption that the interaction of discourses can be considered as the implementation of discursive monitoring and way of organizing recipient's interactive behavior. When the user chooses this resource, he becomes an active participant in communication, constructing the semantic space of discourse. In the process creating content, the user performs actions that reflect the goals of the donor discourses within the boundaries of their values paradigms. The basic setting of advertising discourse is

the formation of the audience's need to choose their communicative implementation in the radio environment as a commercial product or service. Internet-mediated communication demonstrates the values of freedom of personal actualization. The discourse of Public Relation forms the role identity of the active subject in the space of radio communication, influencing the quality of the media product (in the feedback genre). The complex of these discursive attitudes actualizes the mechanisms of discursive monitoring of the actions of the addressee, who chooses the convergent space as a comfortable psycho-emotional environment. At the same time the addressee is forced to take actions prescribed by the discourse – to identify himself with a certain role (a consumer of an information product focused on entertainment, manifestation of personal freedom and self-actualization. In this process the subject of communication becomes an object of discursive influence, receiving compensation in the form of his ideal "I" – an image that corresponds to discursive world view. Thus, the discourse of convergent radio offers a great degree of freedom in resource management and communication, and determines the nature of these actions, realizing its own goals and strategies. The results of discursive interaction in the space of convergent radio is manifested in models of communicative interaction of subjects of discourse, whose positions explicate communicative attitudes, goals and strategies of interaction discourses. The analysis of radio texts of entertainment genres has shown the following regularities: Advertising and radio contexts form an asymmetrical model of active actions of authors and passive perception of addressees; In discourses of social network communication and PR implement models of mutually directional / symmetric interaction; If within the boundaries of the first model the mechanisms of explicit monitoring are implemented, then within the framework of the symmetric model the actions of the addressee go beyond the text and are performed at the pragmatic level of discourse (in the process of assimilating his system of values).

Keywords: discourse of convergent radio; discursive integration; communicative models of interaction; discursive monitoring

References

1. Arshinov V.I. (2017) *Filosofsko-metodologicheskiye printsipy modelirovaniya tekhnogumanitarnoy sistemy konvergentnykh NBSS-tekhnologiy* [Philosophical and methodological principles of modeling the techno-humanitarian system of convergent NBSC-technologies] // *Sotsio-antropologicheskkiye izmereniya konvergentnykh tekhnologiy. Modeli, prognozy, riski*. Kursk: Universitetskaya kniga. 239 p.
2. Vartanova E.L. K chemu vedet konvergentsiya SMI? [What does media convergence lead to?] // *Elektronnaya publikatsiya: Tsentr gumanitarnykh tekhnologiy*. URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPAEng/b59df6463a315de4c32568fd0038da32> (Accessed: 06.03.21).
3. Kazak M.Yu. (2012) *Spetsifika sovremennogo mediateksta* [Specificity of modern media text] // *Lingvistika rechi. Mediastilistika*. M.: Flinta; Nauka. pp. 320–334.
4. Nesterova N.G. (2015) *Radiotekst kak gipertekst* [Radiotext as hypertext] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya* 5 (37). pp. 54–65.
5. Dobrosklonskaya T.G. (2008) *Medialingvistika: sistemnyy podkhod k izucheniyu yazyka SMI: sovremennaya angliyskaya mediarech': ucheb. posobiye* [Medialinguistics: a systematic approach to the study of the media language: modern English media speech: textbook.]. M.: Flinta; Nauka. 264 p.
6. Radina N.K. (2016) *Ponimaniye teksta i giperteksta: teoreticheskkiye i instrumental'nyye perspektivy* [Understanding text and hypertext: theoretical and instrumental perspectives] // *Diskurs sovremennykh mass-media v perspektive teorii, sotsial'noy praktiki i obrazovaniya; aktual'nyye problemy sovremennoy medialingvistiki i mediaobrazovaniya v Rossii i za rubezhom*. Belgorod, NIU BelGU. pp. 74–81.
7. Matison D. (2017) *Mediadiskurs. Analiz media-tekstov. Issledovaniya media i kul'tury* [Media discourse. Analysis of media texts. Media and Culture Studies]. Khar'kov: Gumanitarnyy tsentr. 264 p.

8. Fillips L., Iorgensen M.V. (2008) Diskurs-analiz [Discourse analysis] // Teoriya i metod. Khar'kov: Gumanitarnyy tsentr. 336 p.
9. Chernyavskaya V.Ye. (2013) Tekst v medial'nom prostranstve [Text in the medial space]. M.: Librokom. 232 p.
10. Fuko M. (2016) Arkheologiya znaniya [Archeology of knowledge]. SPb: ITS "Gumanitarnaya Akademiya". 416 p.
11. Dijk van T.A. (2013) Diskurs i vlast': Reprezentatsiya dominirovaniya v yazyke i kommunikatsii [Discourse and power: representation of dominance in language and communication]. M.: Librokom. 344 p.
12. Fairclough N. (1992) Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press. 259 p.
13. Rezanova Z.I., Yermolenkina L.I., Kostyashina E.A. et al. (2011) Kartiny russkogo mira: sovremennyy mediadiskurs [Pictures of the Russian world: modern media discourse] // Tomsk: ID SK-S. 288 p.
14. Clark H. (2005) On Stochastic Grammar / Language 81 (1). pp. 7–112.
15. Pickering M.J., Garrod S. (2007) Automaticity in Language Production in Monologue and Dialogue. Meyer A.S. Wheeldon L.R. Krott A. (eds) Automaticity and Control in Language Processing. Hove: Psychology Press.
16. Popova D.A. (2017) Sposoby reprezentatsii subjektivnosti tsifrovoy lichnosti v zhanre internet-kommentariya [Ways of representing the subjectivity of a digital personality in the genre of Internet commentary]. Abstract of Philology cand. diss. Ulan-Ude. 27 p.
17. Bol'ts N. (2011) Azbuka media [The ABC of Media]. M.: Evropa. 136 p.
18. Vinokur T.G. (1982) Govoryashchiy i slushayushchiy. Varianty rechevogo povedeniya [Speaker and listener. Variants of speech behavior]. M.: Librokom.
19. Gasparov B.M. (1996) Yazyk, pamyat', obraz. Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya [Language, memory, image. Linguistics of linguistic existence]. M.: Novoye literaturnoye obozreniye. 352 p.
20. Zaretskaya E.N. (2002) Delovoye obshcheniye: Uchebnik v 2 t. T. II. [Business Communication: textbook in 2 volumes. Vol. II.] M.: Delo. 720 p.
21. Literaturnaya entsiklopediya terminov i ponyatiy [Literary encyclopedia of terms and concepts] (2001) / Pod red. A.N. Nikolina. SPb: Intelvak. 1596 p.
22. Kovrizhenko M.K. (2004) Kreativ v reklame. Postmodernistskiy oblik mody [Creative in advertising. Postmodern appearance of fashion]. M.: Piter. 256 p.
23. Issers O.S. (2015) Diskursivnyye praktiki nashego vremeni [Discursive practices of our time]. M.: Lenand. 272 p.
24. Silant'yev I.V. (2006) Gazeta i roman: Ritorika diskursivnykh smesheniy [Newspaper and novel: Rhetoric of discursive mixing]. M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury. 224 p.
25. Kastel's M. (2016) Vlast' kommunikatsii: ucheb. posobiye [The power of communication: textbook]. M.: GU VSHE. 563 p.

Received 11 May 2021

РЕАЛИЗАЦИЯ ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОСТРОВНЫХ НЕМЕЦКИХ ГОВОРАХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Л.И. Москалюк, Т.Н. Москвина, Н.В. Трубавина

*Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта РФФИ
№ 17-14-22002 «Реализация временных отношений в речи носителей
островных немецких говоров Алтайского края».*

Аннотация. Представлен обзор результатов комплексного исследования реализации категории темпоральности на различных уровнях в островных немецких говорах, бытующих на территории Алтайского края. Проект охватывает все группы смешанных немецких говоров (верхне- и нижненемецких), сформировавшихся в иноязычном окружении в процессе длительного контактирования с русским языком. В качестве материала исследования были привлечены имеющиеся в распоряжении научного коллектива транскрипты бесед с информантами, материалы Текстового корпуса немецких диалектов на Алтае, результаты лингвистического анкетирования, шванки российских немцев. Привлечение и анализ языковых фактов различных говоров позволяют достаточно объективно и обоснованно представить специфические особенности немецких диалектных групп Алтайского края. Будучи языковой универсалией и одним из важнейших элементов языковой картины мира, время является неоднозначной, многогранной и разноплановой категорией. Объект исследования – семантическая категория темпоральности – носит комплексный характер, поскольку для ее выражения служат как грамматические, так и лексические средства. В статье комплексно рассматриваются способы выражения временных отношений в островных немецких говорах на разных языковых уровнях. Категория темпоральности выражается, прежде всего, в парадигме временных форм глагола, обнаруживающей яркую картину диалектного морфологического варьирования как в структурном, так и содержательном плане. Рассматриваются семантика и особенности употребления временных форм настоящего, будущего и прошедшего времени в говорах российских немцев, а также изменения морфологической категории времени, которые приводят к перераспределению функций в системе временных показателей, в частности в системе средств выражения относительных временных значений. Подчеркивается особая роль лексических темпоральных маркеров, конкретизирующих и уточняющих временные значения, выражаемые грамматическими средствами. Анализ и описание средств выражения временных отношений позволяют рассмотреть динамику протекающих в островных немецких говорах процессов и изменений в сопоставлении с литературным немецким языком, с диалектами на территории Германии, а также с другими группами островных немецких диалектов.

Ключевые слова: немецкий язык; диалекты; островные немецкие говоры; российские немцы; темпоральность; языковые средства выражения темпоральности

Введение

Статья посвящена изучению разноуровневых способов выражения временных отношений в островных немецких говорах, которые представляют собой специфическую форму существования немецких диалектов за пределами немецкоязычного пространства. Немецкие говоры более 250 лет существуют и развиваются в иноязычном окружении. Одним из таких языковых островов (эксклавов) является Алтайский край, крупнейшее наряду с Омской областью место компактного проживания российских немцев. В селах Немецкого национального и других районов Алтайского края немецкие диалекты сохранили статус языка семейного общения. Разнообразие говоров и характерная для них языковая вариативность на всех уровнях открывают широкие возможности для функциональных, контрастивных и диахронических изысканий. Исследование выполнено в русле современных направлений и подходов в классической и островной немецкой диалектологии.

Категория темпоральности, одна из центральных категорий в лингвистике, неизменно находится в центре внимания ученых, по-разному трактующих ее сущность и структуру. Большинство лингвистов рассматривают темпоральность как категорию, реализуемую совокупностью языковых средств разных уровней, характеризующих высказывание во временном плане и обеспечивающих временную ориентацию слушающего/читающего [1, 2]. С помощью этих средств действие, событие или состояние прямым или косвенным образом соотносится с моментом речи (абсолютное время) либо с каким-то другим действием (относительное время). Абсолютная временная отнесенность определяет общий временной план, локализуя действие в плоскости настоящего, прошлого или будущего. Относительное время характеризует одновременность или разновременность протекания действий относительно друг друга: одновременность указывает на заполнение двумя ситуациями одного периода времени, при разновременности же речь идет о следовании двух ситуаций друг за другом [3. С. 42].

Исходные предпосылки исследования заключаются в выявленных на предыдущих этапах особенностях в системе временных форм, которые имеют отличия не только от литературного немецкого языка, но и варьируют в различных группах говоров. Как и в современном литературном немецком языке, в рассматриваемых островных немецких говорах ядром категории темпоральности является грамматическая категория глагольного времени, которая, однако, организована несколько иным образом, что приводит к определенному сдвигу и перераспределению функций в системе временных показателей.

Важность подобных исследований определяется вкладом системного изучения немецких языковых островов как на территории России,

так и дальнейшего сопоставления данных с другими группами немецких языковых островов по всему миру. Многоаспектное изучение одной языковой категории на материале разных языковых вариантов позволяет изучить и специфические черты языковой картины мира носителей диалектов, поскольку время является базовым концептом и выявляемые особенности дают возможность для развития языка в разных аспектах.

Методология исследования

Методологические принципы, применяемые в исследовании, основываются на трудах отечественных и зарубежных ученых по следующим проблемам: исследования диалектов и языковых островов (Р.И. Аванесов, В.М. Жирмунский, А.И. Домашнев, Л.И. Москалюк, N. Berend, H. Jedig, K. Matheier, P. Rosenberg, P. Wiesinger), взаимодействие языков в условиях контактирования (Е.М. Верещагин, У. Вайнрайх, C. Földes), диалектная семантика, диалектная морфология, диалектный и разговорный синтаксис (А.П. Дульзон, Е.А. Земская, О.А. Лаптева, В.Д. Девкин, F. Patocka, E. Glaser, A. Weiss), лексико-грамматическое поле темпоральности (А.В. Бондарко, Е.В. Гулыга, Е.И. Шендельс).

Время – базовая онтологическая категория, которая преломляется в языке в категорию темпоральности. С одной стороны, темпоральность относится к достаточно хорошо изученным и разработанным вопросам лингвистики, с другой стороны, появляются новые аспекты и трактовки, имеются спорные, не решенные до сих пор вопросы даже в рамках одного языка. В качестве базового традиционного определения принимается трактовка А.В. Бондарко, согласно которой темпоральность – это семантическая категория, отражающая восприятие и осмысление человеком времени обозначаемых ситуаций и их элементов по отношению к моменту речи говорящего или иной точке отсчета [1. С. 5]. На данной семантической категории базируется функционально-семантическое поле темпоральности, представленное совокупностью грамматических (морфологических и синтаксических), лексических, а также комбинированных (лексико-грамматических, грамматико-контекстуальных и т.п.) средств того или иного языка, используемых для выражения категории темпоральности.

Систематизация и изучение семантики и функционирования всего комплекса темпоральных языковых средств представляются важными именно с учетом этнокультурной специфики немецкого языка во всех его вариантах. Приоритетным аспектом исследования языковых средств выражения категории темпоральности в островных говорах является их инвентаризация на разных уровнях, описание их семантики и особенностей употребления в сопоставлении «немецкий литературный языковой стандарт – диалект» и «диалект – диалект». При исследовании

довании темпоральной лексики особое внимание должно быть уделено возможным грамматическим и семантическим трансформациям. Это позволит проследить динамику и направленность языковых процессов.

Такое понимание категории времени предполагает выявление в речи носителей рассматриваемых говоров грамматических и лексических средств выражения темпоральности, в частности особенностей представленного спектра временных форм и их функционирования в островных немецких диалектах, характеристику синтаксического времени в исследуемых диалектах, рассмотрение функционально-содержательного статуса сложноподчиненных предложений с придаточными времени, анализ синтаксической сочетаемости лексем с временным значением на уровне атрибутивных и предикативных связей. Решение этих задач позволит составить представление об использовании языка российских немцев и особенностях островных немецких диалектов в масштабах края и послужит в будущем основой для дальнейших исследований по диалектологии.

Исследование и результаты

Использование временных форм настоящего и будущего времени в говорах российских немцев. Функция выражения совпадения действия с моментом речи и следования ему характерна в говорах российских немцев для глагольных форм синтетического презенса, перифрастического презенса *tun* (Präs.) + инфинитив основного глагола и футурум I. Конструкция «*tun* + инфинитив основного глагола» не представлена в парадигме временных форм литературного немецкого языка.

Как и в литературном немецком языке, презенс в островных немецких говорах употребляется для выражения действий, относящихся к настоящему и будущему временному плану. При этом актуализируются частные значения реализации действия, конкретизирующиеся признаками одновременности с моментом речи и следования действия моменту речи. Первое значение презенса определяется как собственно настоящее время [4. S. 93]. Например: *Ich zieh moi Scherzje on un kehr ti Stup miden Pesem* = *Ich ziehe meine Schürze an und kehre die Stube mit dem Besen* (Я надеваю мой фартук и подметаю веником комнату).

При выражении презенсом действия, относящегося к будущему временному плану, актуальным становится его значение реализации действия в проспективном плане: *Tu lekscht tich noot wieda uf t'an Platz* = *Du legst dich dann wieder auf deinen Platz* (Потом ты снова ложишься на свое место).

В исследуемом ареале реализуется и перифрастический презенс, который широко распространен во многих немецких диалектах. Анализ диалектного материала показал, что конструкция «*tun* (Präs.) + инфини-

тив» не может рассматриваться как полный синоним синтетической формы презенса. Это сочетание образуется от ограниченного числа глаголов, как правило, от неопределённых глаголов: *Tut ea wohl ta kanza Toak l'ana?* = *Tut ihr wohl den ganzen Tag lernen?* (Вы, наверное, учите весь день?).

Важной особенностью немецких диалектов является то, что специальная форма будущего времени не получила в них достаточного развития [5. С. 532; 6. С. 13]. Хотя конструкцию «werden + инфинитив» можно считать грамматизированной формой, основным средством для выражения настоящего и будущего времени служит презенс.

Анализ исследуемого нами корпуса показал, что признак темпоральности футурума часто сопровождается признаком модальности, например предположения: *Tea weat schun nie me scheen sai* = *Der wird schon nie mehr schön sein* (Он уже никогда не будет красивым).

Использование глагольных форм для выражения прошедшего времени в говорах российских немцев. Наряду с обозначением одновременности и следования действия моменту речи глагольными формами презенса и футурума глагольные формы претерита, перфекта, двойного перфекта, плюсквамперфекта, двойного плюсквамперфекта и конструкция «tun + инфинитив» обозначают в островных немецких говорах предшествование действия моменту речи. При этом двойной перфект, двойной плюсквамперфект и перифрастический презенс *tun* (Prät.) + инфинитив не находят применения в литературном немецком языке.

В островных нижненемецких говорах претерит, оставаясь одним из основных средств выражения прошедшего времени, подвергается значительному вытеснению со стороны аналитических форм. Но, как показало наше исследование, глаголы *haben*, *sein* и *werden* до настоящего времени продолжают использоваться в основном в претерите: *Do wire file von onse Darp* = *Da waren viele von unserem Dorf* (Тут многие были из нашей деревни).

Претерит модальных глаголов, а также близкого к ним по значению глагола *brauchen* также продолжает активно использоваться: *Wi kunnt det nech t'äipe* = *Wir konnten das nicht kaufen* (Мы не могли это купить).

С трудом замещаются перфектом и плюсквамперфектом претеритальные формы предельных глаголов *vergehen*, *kommen*, *geben*, *nehmen*, *bringen*, *kriegen*, *verdienen* и некоторые другие: *No de Schoul kom et' no de Stout* = *Nach der Schule kam ich in die Stadt* (После школы я поехала в город).

Употребляются преимущественно в претерите также неопределённые глаголы, которые не содержат в своем лексическом значении какого-либо указания на предел действия: *sprechen*, *meinen*, *wissen*, *bleiben*, *stehen*, *sitzen*, *liegen* и др.: *Wi west dot nech wou dot woad sene, oba dot*

wort ema bita = Wir wussten es nicht, wie das wird sein, aber das wurde immer besser (Мы не знали, как это будет, но становилось все лучше).

Массовому вытеснению подвергся претерит в островных средне-немецких говорах [7. S. 186]. Продолжает активно употребляться только претерит глаголов *sein*, *haben* и *werden*: *Wi se di siewet Klass hinnr sich hatt, wor se des satt = Als sie sieben Klassen hinter sich hatte, war sie es satt (Когда она закончила семь классов, ей все это надоело).*

Претерит модальных глаголов также сохранился и не подвергся замене перфектом: *Si musste arich hart schawe = Sie mussten sehr hart schaffen (Они должны были тяжело работать).*

Кроме того еще сохранились старые претеритальные формы глаголов *kommen*, *gehen*, *brauchen*, *kriegen*, *geben*, но они малоупотребительны и, как правило, заменяются формами перфекта: *Na komt se nordicht in ti Joure, wu ti Mäderje an Heirote denke = Dann kam sie in die Jahre, wenn die Mädchen ans Heiraten denken (Потом она доросла до тех лет, когда девочки думают о замужестве).*

В ориентированных на южнонемецкий диалектный ареал островных говорах претерит вытеснен почти полностью. Формы претерита имеет глагол *sein*, кроме того зафиксированы формы претерита модальных глаголов, которые активно употребляются и в форме перфекта: *Eascht wora ma o zu tritt = Zuerst waren wir auch zu dritt (Сначала мы тоже были троим).*

В островных говорах, ориентированных на южно- и средне-немецкий языковой ареал, глагольные формы которых имеют ограниченное число форм претерита, перфект является основной формой обозначения предшествования действия моменту речи, т.е. для выражения прошедшего времени [8. С. 295; 9. С. 125].

Изменения, произошедшие в системе форм, выражающих прошедшее время в островных немецких говорах, вызвали изменения семантической структуры перфекта и сферы его употребления в русско-немецких говорах. Перфектные формы передают законченность действия и его результативность: *Ich hep den morjet kmessa un hep 160 na 100 khatta = Ich habe den am Morgen gemessen und habe 160 auf 100 gehabt (Я измерила его утром, и было 160 на 100).*

Перфект, как и претерит, может, не указывая на результативность действия, передавать значение длительности в прошлом: *Ti hot eascht keschaft in Sadik aach, ti hot kelant in BGPU = Die hat zuerst geschafft im Kindergarten auch, die hat gelernt in BGPU (Сначала она тоже работала в садике, она училась в БГПУ).*

Исследование диалектного материала показало, что признак контактности, являющийся основным семантическим признаком перфекта в литературном немецком языке, присущ ему и в исследуемых говорах. Однако в говорах, ориентированных на средне- и южнонемецкий диа-

лектные ареалы, ему гораздо чаще свойствен признак дистантности, всегда в тех случаях, когда он обозначает прошедшее действие, не связанное с моментом речи, т.е. функционально заменяет претерит.

В исследуемых нижненемецких говорах перфект получил широкое распространение, он также широко употребляется в своем абсолютном значении, как и претерит, вступая с ним в синонимические отношения. Перфектные формы могут передавать незаконченные, длительные действия, дистантные по отношению к моменту речи: *On janem Somma ha min Onkel os Schoffa em Kolchos jeschafft* = *In jenem Sommer hat mein Onkel als Fahrer im Kolchos gearbeitet* (Тем летом мой дядя работал в колхозе шофером).

Несмотря на преимущественное употребление претеритальных форм от глагола *haben*, в его самостоятельном значении говорящий прибегает к перфекту, когда предоставляется возможность подчеркнуть факт владения: *Se wi soija jletlech, se ha schoine Nastrojeie jehod* = *Sie war sehr glücklich, sie hat schöne Stimmung gehabt* (Она была счастлива, у нее было прекрасное настроение).

Благодаря своему широкому семантическому содержанию перфект, являясь экспрессивной разговорной формой, успешно конкурирует с претеритом и вытесняет его [10].

Подобно претериту и перфекту плюсквамперфект в островных нижненемецких говорах может обозначать действие законченное и незаконченное, мгновенное и длительное: *Em Euwent hod et' mi enbetst'e vebite en hod et' vepüst* = *Am Abend hatte ich ein bisschen gebeten und hatte mich ausgeruht* (Вечером я немножко помолилась и отдохнула).

Значение предшествования другому действию в прошлом плюсквамперфект сохранил в говоре лишь частично: *Os hei det hod jemt, jin 't' he em Stoul* = *Als er das gemacht hatte, ging er in den Stall* (Когда он это сделал, он пошел в хлев).

Об исчезновении у плюсквамперфекта функции выражения относительного времени свидетельствует и тот факт, что в этом значении может быть употреблен перфект при противопоставлении претериту: *En os doi si jekume ne de Hüs, dorten wi t'oine Stid fe diins* = *Und als die gekommen sind nach Hause, dort gab es keinen Platz für sie* (А когда они пришли домой, для них там не было места).

В островных средненемецких говорах плюсквамперфект также может употребляться в абсолютном значении, передавая действие в прошлом: *Summersch won se zum Ose gefohn* = *Im Sommer waren sie an den See gefahren* (Летом они ездили к озеру).

В верхненемецких говорах значение предшествования другому действию в прошлом взял на себя перфект, но и плюсквамперфект сохранил это значение в средненемецких говорах, выступая синонимом перфекта, хотя используется в этом значении нерегулярно: *Kaaner hatt*

sich nix kmeldt und di hot schon Angst kkriet, se tät sitzebleiwe = Keiner hatte sich gemeldet und sie hat schon Angst gekriegt, sie bleibt sitzen (Никто ничего не сообщал, и она уже испугалась, что останется на второй год).

В южнонемецких говорах зафиксированы только формы плюсквамперфекта глаголов со вспомогательным глаголом *sein*, при сопоставлении с претеритом плюсквамперфект, как и перфект, приобретает видовой оттенок законченности, завершенности действия: *Ia woat raikkomma en het s Vich vasarkt = Ihr wart hereingekommen und habt das Vieh versorgt (Вы пришли и позаботились о скотине).*

Плюсквамперфект может перенимать функцию перфекта, передавая значение предшествования настоящему времени: *Ti wa klaach nauskkange, ti hat koi sumka net mit = Sie war gleich rausgegangen, sie hat keine Tasche mit (Она только что вышла, у нее не было с собой сумки).*

Плюсквамперфект может обозначать длительное действие в прошедшем, выступая синонимом перфекта, заменившего претерит: *Maias Lis war tann kleje, seli hat schon s zwaite khat, ihren Sasch = Lise Meier hatte damals gelegen, die hat schon das zweite gehabt, ihren Sascha (Луза Майер лежала тогда, у нее уже был второй, ее Саша).*

Перфект неопределенных глаголов выражал значение законченности в прошлом в том случае, когда сам вспомогательный глагол стоял в перфекте. Данная форма известна в грамматике немецкого языка как «двойной перфект» [11]. В нашем материале двойной перфект представлен только в говорах, ориентированных на южнонемецкий диалектный ареал. «Двойной перфект» обозначает, как видно из приведенных ниже примеров, законченное действие в прошлом: *Mia hat t Wand khinat khat mich rumtrehe = Mir hat die Wand gehindert gehabt mich rumzudrehen (Мне стена мешала повернуться).*

В исследуемых островных говорах, ориентированных на южнонемецкий ареал, встречается и форма ультраплюсквамперфекта со вспомогательным глаголом *sein* в плюсквамперфекте, она служит для выражения предпрошедшего, завершенного действия: *Ti woa ta zu schwea, woa ti upassend klega kwest? = Sie war mir zu schwer, war sie unpassend gelegen gewesen? (Она для меня была слишком тяжелой, она лежала неудобно).*

По отношению к двойному перфекту, который возник в результате утраты формы претерита вспомогательным глаголом *haben*, двойной плюсквамперфект может рассматриваться как переходная форма [12. С. 41].

Помимо названных форм для выражения прошедшего времени в нижненемецких говорах широко используется аналитическая конструкция «*tun* + инфинитив» со вспомогательным глаголом *doune* «делать» в претерите, встречающаяся также в других немецких диалектах

[5. С. 533]: *De Eule doide site ope Bânt' en vepüste = Die Alten taten auf der Bank sitzen und ausruhen* (Старики сидели на лавке и отдыхали).

В форме перифрастического претерита часто используются глаголы, заимствованные из русского языка: *Et' den't', dese Somma doid et' soja schoin otdihaje = Ich denke, in diesem Sommer tat ich sehr gut ausruhen* (Я думаю, этим летом я так хорошо отдохнул).

Синтаксические средства реализации категории темпоральности в островных немецких говорах. Описанные изменения в системе временных форм глагола приводят к определенным сдвигам в плане выражения относительных временных значений: выражение разновременности за неимением достаточного количества временных форм в некоторых случаях становится проблематичным (в частности, при обозначении разновременности в настоящем или прошлом). Функция выражения предшествования и следования в таком случае перекладывается на другие языковые средства – линейное соположение событий, следующих друг за другом, лексические конкретизаторы, уточняющие значение глагольного времени, придаточные предложения и союзы.

В рамках сложного предложения функция выражения отношений одновременности–разновременности в рассматриваемых говорах в значительной степени перенимается союзами. Для выражения одновременности говоры обладают относительно небольшим количеством союзов (табл. 1).

Таблица 1

Союзы со значением одновременности в островных немецких говорах

Подчинительные союзы	Сочинительные союзы
wann (wonn) / wann wi (вехне-нем.) ↔ os/ås (нижне-нем.) solong (solang)/sou lang (solång) solong wi/solång ås (sou lang os) wo	unn/enn

В сложноподчиненном предложении значение одновременности чаще всего выражается союзом *wenn* в различных фонетических вариантах, союзами *os/wi*, соответствующими значению литературного *als*, а также вариантами союза *solong*, нередко в сочетании с союзами *os/wi*. Кроме того, в верхненемецких говорах для выражения одновременности нередко употребляется многозначный союз *wo*.

Нижненемецкий: *Wann et eascht tom Owend jint', dann worde dee T'eahj vonne Stap jeholt = Wenn es erst zum Abend ging, dann wurden die Kühe von der Steppe geholt* (Когда дело шло к вечеру, тогда коров пригоняли со степи).

Верхненемецкий: *Solong wi s traus hell is, kennt ehr traus plaiwe = Solange es draußen hell ist, könnt ihr draußen bleiben* (Пока на улице светло, вы сможете остаться на улице).

Tes is jetzt Woche zwei, wo es to regert = *Es sind jetzt etwa 2 Wochen, seitdem es regnet* (Уже две недели как идет дождь).

Одновременность может выражаться и с помощью сочинительного союза *unn/enn*, соответствующего литературному «und»:

Верхненемецкий: *Ti Kinner, wi si sin in ti Schule gange, hen se tann ti Fiwel. Unn ti Kiner hen kelese unn hun ich aach tann mit* = *Die Kinder, als sie in die Schule gegangen sind, hatten sie dann die Fibel. Und die Kinder haben gelesen und ich habe auch dann mit(gelesen)* (Дети, когда в школу пошли, у них была Азбука. И дети ее читали, ну и я тогда тоже с ними (читала)).

Нижненемецкий: *Dann kaum August, enn dee Maunnslied worde aul-la veschlappt* = *Dann kam August, und die Männer wurden alle verschleppt* (Потом наступил август, и мужчин всех забрали).

Для выражения отношений разновременности говоры располагают более разнообразным набором подчинительных союзов (табл. 2): это ряд фонетических вариантов союза *ehe*, варианты союза *bevor*, состав которых расширяется за счет калькированного с русского языка союза *vor tem tass* и образованного по аналогии с ним союза *nu dem dot/nochtem tass* (данные калькированные союзы используются преимущественно младшим поколением информантов [13. С. 326]); это союз *pis* в разном фонетическом оформлении и часто в сочетании с частицей *net*, которую носители говора присоединяют к союзу по аналогии с русской конструкцией «пока не», а также уже упоминавшиеся выше союзы *os/wi*, употребляемые носителями говора для передачи одновременности.

Таблица 2

Союзы со значением разновременности в островных говорах немецкого языка

Подчинительные союзы	Сочинительные союзы
ehp (ehpst, ehpscht)/eja (oja), oja os verem, vorchter, tevor, vor tes wi/ver daut wi, vor tem tass/ver dem dot, von dann os noch tes wi, noch tem wu (wi)/nu dem dot, nu dem os, nume dann bis (pis), piste (pischt)/bot (bet) wi (в сочетании с наречиями krat, klaich, to, dann)/os	unn/enn/onn в сочетании с наречиями jetzt (jezert), krat, dann(e) (donn, dunn, tonn), nort (nordert) da (do, to, do) escht ... nodr (nort, noot, noat), escht (eescht, eascht, ischt) ... dann (tann, tonn)

В единичных случаях для выражения предшествования в говорах встречается союз *sobald*. По всей видимости, такие примеры являются следствием интерференции с литературного немецкого языка, которым владеют респонденты, употребившие в речи данный союз. В пользу этой версии говорит и опрос других носителей языка, которые не знают или не употребляют в речи союз *sobald*, заменяя его более привычным *unn klaich/unn krat*.

Из сочинительных союзов отношения одновременности могут передаваться союзами *unn* (*enn*, *onn*) в сочетании с наречиями и коррелятами *jetzt* (*jezert*), *dann(e)* (*donn*, *dunn*, *nort*, *tonn*), *krat*, *da* (*do*, *to*, *do*), указывающими на временную последовательность действий, а также парными союзами *escht ... nodr* (*nort*, *noot*, *noat*), *escht* (*eescht*, *eascht*, *ischt*) ... *dann* (*tann*, *tonn*).

Верхненемецкий: *Bin ich krous kezouge pai Kroußfader, pa te Kroußmoder. 16 Jahr. Unn to hun ich onfongen zu arwaite. Un 22-21 Jahr hun ich mich verhairat, un tann hun ich ti Schul als Putzfraa keschafft. Un tann sin ich iwergeange in Kolchos. Un to hun ich in ti Schweinfirma keschafft. = Ich bin beim Großvater aufgewachsen, bei der Großmutter. 16 Jahre. Und dann habe ich angefangen zu arbeiten. Und mit 22-21 Jahren habe ich geheiratet, und dann habe ich in der Schule als Putzfrau gearbeitet. Und dann bin ich in Kolchos übergegangen. Und da habe ich in der Schweinefarm gearbeitet (Я росла у бабушки, у дедушки. 16 лет. Потом я начала работать. А в 22–21 год я вышла замуж и начала тогда работать уборщицей в школе. А потом перешла в колхоз. И там (тогда) работала на свиноферме).*

Таким образом, мы видим, что для выражения и конкретизации временных отношений носители говоров обходятся минимальным набором союзных средств, многие из которых отличаются полисемией и могут употребляться для выражения как одновременности, так и разновременности, лишь в общем виде передавая временное значение. Кроме того, союзы *wi*, *wo*, *unn/enn* могут выражать не только временные но и другие отношения [14], значение многозначных союзов при необходимости уточняется лексическими временными маркерами в главной или зависимой предикативной единице, например употреблением наречий *krat* и *klaich*, подчеркивающих, что действия следуют непосредственно одно за другим, наречиями, указывающими на область настоящего, прошедшего или будущего времени – верхненемецкий: *kes-ter*, *hait*, *morje*, *pald*, *jetz/jezert*, *krat*, *to*, *jenesmol*, *selemol*, *friher*, нижне-немецкий: *jistre*, *fändoch*, *morje*, *nü*, *frija*, помогающих выстроить временную линию повествования; наречиями, указывающими на одновременность/разновременность действий и выражающими видовременные характеристики действия (*immer*, *wider*, *manchmal*, *oft* указывают на многократность и повторяемость действия, а наречия *jetzt*, *krat*, *kleich/klaich* – на действия, происходящие в настоящий момент или непосредственно одно за другим).

Для указания на предшествующее действие носители говоров нередко используют наречия *friher*, *escht*, а для указания на действие, следующее одно за другим, – наречия *dann/tann/tonn*, *no/nort/nordert*.

С целью выражения предшествования/следования в рамках простого предложения носители говоров могут употреблять и предложные группы, передающие временные отношения предшествования/следования:

Верхненемецкий: *Un noch der Arweit is es kestorwe = Und nach der Arbeit ist er gestorben* (А после работы он умер).

Ich hun ksehe soi Lewe, wie ich triwe war, vor zwai Johr = Ich habe ihr Leben gesehen, als ich drüben war, vor 2 Jahren (Я видел их жизнь, когда был там, два года назад).

Ich konnde ihnen plous pis in ti 11.Klass helwe, awer waider konnte ich net, to hun ich schon net fustone = Ich konnte ihnen bloß bis 11.Klasse helfen, aber weiter konnte ich nicht, da habe ich schon nichts verstanden (Я им могла помогать только до 11-го класса, а дальше не могла, там я уже не понимала).

Однако если в современном немецком языке сочетание временных предлогов с существительным играет немаловажную роль для реализации категории темпоральности [15. С. 8], то в островных немецких говорах такие примеры встречаются гораздо реже. Поскольку в рассматриваемых говорах прослеживается разрушение и упрощение падежной системы [16. С. 67], употребление предлога влечет за собой «муки выбора» формы артикля, чего носители говоров и стараются избегать, заменяя соответствующие конструкции придаточными с синонимичным значением:

Верхненемецкий: *Haben mr kearwait, pis te Kriich sech keendigt hat, un tonn ware mr ach Spezutschot = Wir haben gearbeitet, bis der Krieg endete, und dann waren wir auch der Sonderverwaltung unterstellt* (Мы работали, пока не закончилась война, а потом мы были на спецучете) (Вместо „bis zum Kriegsende“).

Таким образом, в силу происходящих в островных немецких говорах языковых процессов в системе глагольных времен [17], образующей грамматическое ядро темпоральности, большую значимость приобретают лексико-грамматические элементы, уточняющие и конкретизирующие временные значения, выражаемые глаголами.

Лексические средства выражения временных отношений.

Изучение способов выражения временных отношений на лексическом уровне является важным именно из-за возрастающей значимости лексики при передаче временных характеристик именно с учетом изменения и перестройки традиционной парадигмы времени. Выявление корпуса лексических единиц с темпоральным значением позволяет изучить и описать особенности лексико-семантической системы островных немецких говоров Алтайского края, выявить особенности их семантики и деривационного потенциала. Методом сплошной выборки из имеющихся транскриптов записей бесед с информантами, Текстового корпуса немецких диалектов на Алтае [18] и шванков [19] были отобраны лексемы, которые обозначают временные отрезки, сложные слова и устойчивые обороты с темпоральным компонентом, наречия времени.

Большая часть темпоральных лексических единиц относится к группе общенемецкой лексики, эта группа представляет собой формально и семантически стабильный пласт темпоральной лексики (как по составу, так и по семантике). Вариативность проявляется лишь на уровне произношения отдельных диалектных групп: *Morche/Morjend, Tag/Tach, Johr/Jahr* и др. Наречия времени репрезентируют различные временные характеристики событий: время действия (*jetzt, gester, heit, heitzutag, frihe, an solche Tage, im Frihjohr, dr Nacht, dr Herbst, in dere Zeit, die Johre*), соотношение между действиями в плоскости одновременность/разновременность (*früher, vorher, bald, dr annre Morjend, noch'm Johr*), продолжительность действия (*lange, schnell*), кратность и периодичность действия (*nie/niemols – monchmal – oft – imma*). Достаточно большое количество наречий выражает именно частотность, периодичность и начало/конец действия: *amol/omol, alsemol, paarmol, 's letzte Mol, vun jetzt oh, vun selemol, ufamol, em Ogebletj*.

Особый интерес для островной и классической диалектологии представляют случаи, когда наблюдается ряд особенностей, которые характерны именно для немецких говоров на данной территории. Изучение семантики специфических лексических единиц, их происхождения и особенностей употребления важно для понимания общего хода развития лексической системы островных немецких говоров на территории России, выявления внутренних закономерностей развития и определения степени межъязыковой интерференции (диалект – русский язык как доминирующий язык окружения).

Явления семантической деривации весьма характерны для островных немецких говоров. Анализ семантики, словообразовательных моделей и употребления темпоральной лексики в определенных контекстах позволяет выдвинуть гипотезу, что в лексике островных немецких говоров образование новых слов по продуктивным словообразовательным моделям, как правило, сопровождается и семантическим сдвигом, т.е. семантическая деривация реализуется одновременно с морфологической. В качестве возможных причин можно отметить оторванность от языка-основы (языковой эксклав), сильное интерферирующее влияние русского языка и постоянно снижающийся уровень владения говором у среднего и особенно младшего поколения.

Потребность в образовании новых слов возникает в результате появления лакуны, утраты слова в диалекте или переосмысления явления. Выявленные характерные для говоров словообразовательные модели являются регулярными (словосложение, деривация, конверсия). Все продуктивные модели, характерные для немецкого языка в целом, представлены достаточно частотно, при этом правилам подчиняются также заимствования и гибридные образования из заимствованного русского слова и немецкого. Например: *stainalt, bejohrt, Herbstwetta*,

Juchentziet (Jugendzeit), ditjohrsch (diesjährig). В говорах встречаются отдельные случаи деривации с использованием архаичных компонентов, например *ehe/eher: aiajestre* (vorgestern = eher gestern). Наблюдаем сохранившийся в немецком языке еще со средневерхненемецкого периода вариант наречия *ehe* в значении предшествования «прежде чем, до»: *ehe* = *vor*.

Интересным случаем семантической деривации является глагол *dache* (*tagen*), который зафиксирован в словаре нижненемецкой лексики Г.Г. Едига и соавт. [20]. Известный с древних времен глагол *tagen* в значении «дämmern» приобрел в говоре исключительно значение «светать». Возможно, мы имеем дело здесь с метонимическим переносом «день – светло» на действие «светать», по аналогии с *Alter* – *altern*. Особого внимания в данном контексте заслуживает и глагол *t'aste* (*zeiten* = *Hochzeit feiern*), образованного от существительного *Zeit*, которое претерпело множество семантических изменений как в литературном немецком языке, так и в говорах. *Zeit* восходит этимологически к древнеиндийскому *dayta* в значении «доля чего-либо, предназначенное». На наш взгляд, это является универсальным способом переноса на жизнь как нечто данное нам (*gute/schlechte Zeiten*), отрезок жизни. Дальнейшие изменения отмечаются в средневерхненемецком, где произошел семантический сдвиг и *Zeit* имело также значение *Fest* (*Hochzeit* = *hohe Zeit*) [21]. Значение «праздник» приняло на себя и существительное *Tag*. Сложные слова с компонентом *Tag* в значении «праздник», «особый день» или «период» являются достаточно продуктивными и частотными во всех говорах: *Heljedaach* (*heiler Tag* = *Feiertag*), *Tohldach* (*Zahltag*), *Schwejnedaach* (*Schweinetaag* = *Tag, an dem Schweine geschlachtet werden*) и т.д. Поэтому можно предположить, что мы имеем дело с продуктивным словообразованием с лексемой, сохранившей исходное значение, которое воспроизводится в новых лексических единицах, т.е. архаизацией значения. Данные явления, несомненно, требуют дальнейшего изучения.

Интерферирующее влияние русского языка проявляется не только в семантическом сдвиге значения лексических единиц, но и при образовании новых слов. Словообразование «по аналогии» – это самый характерный способ образования новых слов. Так, по аналогии с *Abendessen/Abendmahl* в говорах встречается и *Morgensesse*. Общенемецкое слово *Frühstück* трансформировано в *Morgensesse*. Мы наблюдаем корреляцию временных номинаций *früh/Morgen*, когда для обозначения одного явления, содержащего в себе темпоральную сему, используется сходная по семантике. При этом данная сложная лексическая единица является нехарактерной для литературного немецкого языка. Также встречаются и случаи обратного метонимического переноса «время → характерное для него действие», *Mittag* – *Mittagessen*, по аналогии с *zu Abend essen*:

Vor e halb Stunn hoste e Schüssel voll Kraute wegg'schlage un jetzt aach den ganze Brote, wu ich uf dr Mittag in Ofen g'schubt hatt = Vor einer halben Stunde habe ich eine Schüssel voll Kraut weggeschlagen und jetzt auch den ganzen Braten, als ich es für das Mittagessen in den Ofen geschoben habe (Полчаса назад я убрала чашку с капустой и все жаркое, когда я поставила все в печь для обеда).

В говорах встречаются и заимствования из русского языка. Причем часто они используются наряду с немецкими аналогами:

Heit hun ich Wychodnoj = *Heute haben wir einen freien Tag* (Сегодня у нас выходной).

Noch solche Vögel such ich schun lang... So Materijal is redke... = Solche Vögel suche ich schon lange. Seltenes Material (Таких птиц я уже давно ищу... Такой материал редкий).

Это можно объяснить двумя факторами: низким уровнем диалектной компетенции и переключением языкового кода. Однако следует отметить устойчивость лексической системы говоров к проникновению иноязычных элементов именно в области темпоральной лексики. Это обусловлено в том числе значимостью категории времени в языковой картине мира носителей немецкого языка и немецких диалектов.

Заключение

Проведенный анализ средств выражения темпоральности на морфологическом, синтаксическом и лексико-семантическом уровнях позволил выявить особенности употребления временных показателей и маркеров в речи носителей рассматриваемых диалектов.

Характерным признаком развития морфологической системы временных форм в говорах российских немцев стало, с одной стороны, ее упрощение с сохранением некоторых консервативных форм исходных диалектов, с другой стороны, усиление развития аналитических тенденций. Основной грамматической формой для отнесенности действия к настоящему времени как в верхненемецких, так и в нижненемецких говорах является презенс, с помощью него носители говоров также описывают действия, относящиеся к будущему времени. Интенсивные процессы разрушения синтетических форм прошедшего времени приводят к преобладанию во всех группах говоров форм перфекта над другими возможными глагольными формами. Иначе говоря, за презенсом в островных немецких говорах закрепляется временная плоскость настоящее-будущего, за перфектом – плоскость прошедшего.

На уровне цельного предложения темпоральные значения, передаваемые временными формами глагола, уточняются и модифицируются с помощью синтаксических средств: предложных и союзных конструкций. Помимо союзов и временных форм существенную роль в структуре сложного предложения играют корреляты и темпоральные

маркеры, усиливающие или уточняющие то или иное значение союзов. Основными темпоральными маркерами являются собственно темпоральная лексика, выражающая и номинирующая временные отрезки и протяженность процессов во времени, устойчивые выражения и обороты с временной семантикой, выражающие восприятие времени в языковой картине мира носителей островных немецких говоров.

Дальнейшее исследование особенностей семантики и функционирования лексических средств выражения временных отношений в говорах и литературе российских немцев представляется перспективным именно в сопоставительном аспекте.

Литература

1. *Теория* функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / под ред. А.В. Бондарко. М., 1990. 255 с.
2. *Добричев С.А., Козлова Л.А., Пиенкина Т.Г.* Этнокультурный потенциал языковых единиц различных уровней. Барнаул : АлтГПА, 2013. 243 с.
3. *Гульга Е.В., Шендельс Е.И.* Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. М. : Просвещение, 1969. 184 с.
4. *Moskalskaja O.I.* Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. M. : Hochschule, 1971. 384 S.
5. *Жирмунский В.М.* Немецкая диалектология. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1956. 636 с.
6. *Канакин И.А.* Краткий очерк морфологии немецких диалектов. Новосибирск : Наука, 1983.
7. *Keller R.E.* German Dialects. Manchester : Manchester UP, 1961.
8. *Gebhardt A.* Grammatik der Nürnberger Mundart. Leipzig : Sändig-Reprints, 1968.
9. *Frey E.* Stuttgarter Schwäbisch. Laut- und Formenlehre eines Idiolekts. Marburg : Elwert, 1975.
10. *Dentler S.* Zur Perfekterneuerung im Mittelhochdeutschen: die Erweiterung des zeitreferentiellen Funktionsbereichs von Perfektfügungen. (Göteborgs germanistiska Forskningen 37). Göteborg : Acta Univ. Gothoburgensis, 1997.
11. *Rodel M.* Doppelte Perfektbildungen und die Organisation von Tempus im Deutschen. (Studien zur deutschen Grammatik 74). Tübingen : Stauffenburg-Verlag, 2007.
12. *König E.* Kontrastive Grammatik und Typologie // Deutsch – typologisch / hrsg. E. Lang, G. Zifonun. Berlin ; New York : de Gruyter, 1996. P. 31–56.
13. *Трубакина Н.В.* Временные союзы в структуре сложного предложения в островных немецких говорах // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 324–327.
14. *Трубакина Н.В.* Вариативность темпоральных союзов в островных немецких говорах Алтая // Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч. конф. / под ред. И.Ю. Колесова. Барнаул, 2018. С. 217–221.
15. *Терехова Е.В.* Лексические средства выражения темпоральных понятий в немецком языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2000. 16 с.
16. *Москалюк Л.И.* Современное состояние островных немецких диалектов. Барнаул : Изд-во БГПУ, 2002. 292 с.
17. *Москалюк Л.И.* Развитие форм прошедшего времени в островных немецких говорах // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2019. № 60. С. 66–81.
18. *Москалюк Л.И., Москвина Т.Н., Трубакина Н.В.* Текстовый корпус островных немецких говоров Алтайского края: основные направления и результаты исследований. Барнаул : АлтГПА, 2014. 198 с.
19. *Auf Geheiß* des Gewissens. Prosa. Poesie. Übersetzungen / hrsg. W. Spaar, R. Ergardt. Barnaul : Altaier Buchverlag, 1989. 382 S.

20. **Едиг Г.Г., Валл Х.И., Ведель С.К.** Из опыта работы по сбору словарного материала нижненемецких говоров // Вопросы диалектологии и истории немецкого языка. Омск, 1981. Ч. 4. С. 25–66.
21. **DWB** – Deutsches Wörterbuch / J. u. W. Grimm // 32 Bd. Leipzig : Hirzel, 1854–1954. URL: <http://www.dwb.uni-trier.de/index.html>

Сведения об авторах:

Москалюк Лариса Ивановна – доктор филологических наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул, Россия). E-mail: liin-nya@altspu.ru

Москвина Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул, Россия). E-mail: liin-nya@altspu.ru

Трубавина Нина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул, Россия). E-mail: liin-nya@altspu.ru

Поступила в редакцию 11 мая 2021 г.

Implementation of temporary relations in the insular German dialects of the Altai Territory

Moskalyuk L.I., D.Sc. (Philology), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia). E-mail: liin-nya@altspu.ru

Moskvina T.N., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia). E-mail: liin-nya@altspu.ru

Trubavina N.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia). E-mail: liin-nya@altspu.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/2

The study was carried out within the research project No. 17 14 22002 “Realization of temporary relations in the speech of Russian Germans of the Altai Territory”.

Abstract. The article is an overview of the results of a comprehensive study of categories of temporality in the island German dialects of the Altai. The project covers all groups of upper- and low-insular Altai German dialects, formed in a foreign language environment in the process of long-term contact with the Russian language. As research materials were used the transcripts of conversations with informants, materials from the Text Corpus of German dialects in Altai, the results of a linguistic questionnaire, and folklore of Russian Germans. The attraction and analysis of linguistic facts of various dialects allows to present the specific features of the German dialect groups of the Altai Territory. Being a language universal and one of the most important elements of the linguistic worldview, time is an ambiguous, multifaceted and diverse category. The object of research - the semantic category of temporality - is of a complex nature, since both grammatical and lexical means are used to express it. The article describes the ways of expressing temporary relations in insular German dialects at different language levels. The category of temporality is mostly expressed through the temporal forms of the verb, which reveals a vivid picture of dialectal morphological variation in structure and meanings. The semantics and peculiarities of the use of temporal forms of the present, future and past tense in the dialects of Russian Germans, as well as changes in the morphological category of time, lead to a redistribution of functions in the system of temporal markers, in particular, in the system of means of expressing relative temporal values. The special role play the lexical temporal markers, concretizing and clarifying the temporal meanings expressed by grammatical means. The analysis and description of the different-level

means of expressing temporal relations allows to consider the dynamics of the processes and changes taking place in the island German dialects in comparison with the literary German language, with dialects in Germany, as well as with other groups of insular German dialects.

Keywords: German; dialects; insular German dialects; Russian Germans; time diversity; time markers; manifestation of time relations

References

1. Teoriya funktsional'noy grammatiki. Temporal'nost', Modal'nost' [The theory of functional grammar. Temporality, Modality] (1990) / pod red. A.V. Bondarko. M. 255 p.
2. Dobrichiev S.A. (2013) Etnokul'turnyi potentsial yazykovykh edinit razlichnykh urovnei : monografiya [Ethnocultural potential of linguistic units of various levels: monograph] / S.A. Dobrichiev, L.A. Kozlova, T.G. Pshenkina. Barnaul : AltGPA. 243 p.
3. Gulyga E.V. (1969) Grammatiko-leksicheskie polya v sovremennom nemetskom yazyke [Grammar and lexical fields in modern German] / E.V. Gulyga, E.I. Shendel's. M.: Prosveshchenie. 184 p.
4. Moskalskaja O.I. (1971) Grammatik der deutschen Gegenwartsprache (Text). M.: Hochschule. 384 p.
5. Zhirmunskii V. M. (1956) Nemetskaya dialektologiya [German dialectology]. M., L.: Izd-vo AN SSSR. 636 p.
6. Kanakin I.A. (1983) Kratkii ocherk morfologii nemetskikh dialektov [A brief outline of the morphology of German dialects]. Novosibirsk: Nauka.
7. Keller R.E. (1961) German Dialects. Manchester: Manchester UP.
8. Gebhardt A. (1968) Grammatik der Nürnberger Mundart. Leipzig / Niederwalluf / Sändig-Reprints.
9. Frey E. (1975) Stuttgarter Schwäbisch. Laut- und Formenlehre eines Idiolekts. Marburg: Elwert.
10. Dentler S. (1997) Zur Perfekterneuerung im Mittelhochdeutschen: die Erweiterung des zeitreferentiellen Funktionsbereichs von Perfektfügungen. (Göteborg germanistische Forschungen 37). Göteborg: Acta Univ. Gothoburgensis.
11. Rodel M. (2007) Doppelte Perfektbildungen und die Organisation von Tempus im Deutschen. (Studien zur deutschen Grammatik 74). Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
12. König E. (1996) Kontrastive Grammatik und Typologie // Deutsch - typologisch / E. Lang & G. Zifonun (Hrsg.). Berlin, New York: de Gruyter. pp. 31–56.
13. Trubavina N.V. (2017) Vremennye soyuzy v strukture slozhnogo predlozheniya v ostrovnykh nemetskikh govorakh [Temporal conjunctions in the structure of a complex sentence in insular German dialects] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya 5 (66). pp. 324–327.
14. Trubavina N.V. (2018) Variativnost' temporal'nykh soyuzov v ostrovnykh nemetskikh govorakh Altaya [Variation of temporal conjunctions in the insular German dialects of Altai] // Innovatsionnye tekhnologii i podkhody v mezhkul'turnoi kommunikatsii, lingvistike i lingvodidaktike: Sbornik nauchnykh trudov po materialam mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Pod redaktsiei I.Yu. Kolesova. Barnaul. pp. 217–221.
15. Terekhova E.V. (2000) Leksicheskie sredstva vyrazheniya temporal'nykh ponyatii v nemetskom yazyke [Lexical means of expressing temporal concepts in the German language]. Abstract of Philology cand. diss. M. 16 p.
16. Moskalyuk L.I. (2002) Sovremennoe sostoyanie ostrovnykh nemetskikh dialektov [The current state of insular German dialects]. Barnaul: Izd. BGPU. 292 p.
17. Moskalyuk L.I. (2019) Razvitiye form proshedshego vremeni v ostrovnykh nemetskikh govorakh [Development of past tense forms in insular German dialects] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya 60. pp. 66–81.
18. Moskalyuk L.I. (2014) Tekstovyi korpus ostrovnykh nemetskikh govorov Altaiskogo kraya: osnovnye napravleniya i rezul'taty issledovaniy [The text corpus of insular German

- dialects of the Altai Krai: the main directions and research results] / L.I. Moskalyuk, T.N. Moskvina, N.V. Trubavina. Barnaul: AltGPA. 198 p.
19. Auf Geheiß des Gewissens. Prosa. Poesie. Übersetzungen (1989) / Spaar W., Ergardt R. (Hrsg.) Barnaul: Altaier Buchverlag. 382 p.
20. Edig G.G. (1981) Iz opyta raboty po sboru slovarnogo materiala nizhnenemetskikh govorov Ch. 4. [From the experience of collecting the vocabulary material of the Low German dialects] / G.G. Edig, Kh.I. Vall, S.K. Vedel'. // Voprosy dialektologii i istorii nemetskogo yazyka. Omsk. pp. 25–66.
21. DWB – Deutsches Wörterbuch / Grimm J. u. W. // 32 Bde. Leipzig: Hirzel, 1854-1954. URL: <http://www.dwb.uni-trier.de/index.html>

Received 11 May 2021

ТЕОРИЯ АККОМОДАЦИИ КАК ОСНОВА АНАЛИЗА МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Е.А. Найман, Л.А. Пашина

Аннотация. Обоснована актуальность обращения к теории коммуникативной аккомодации как к эффективному ресурсу для анализа особенностей межпоколенческой коммуникации с пожилыми людьми. Теория коммуникативной аккомодации является одной из эффективных моделей, позволяющих исследовать коммуникацию в различных социальных контекстах. Так, одними из самых популярных и плодотворных сфер применения этой системы идей явились области межпоколенческого общения и здравоохранения, в связи с чем рассматривается несколько продуктивных моделей межпоколенческой коммуникации, сформулированных на основе теории коммуникативной аккомодации. Эти модели стимулировали развитие области коммуникации в здравоохранении, которая основывается на принципе применения терапевтической силы коммуникации, чем реализуется некоторые из принципов парадигмы продуктивного старения. Проанализированы как преимущества теории коммуникативной аккомодации, так и некоторые направления развития ее идей. В частности, обсуждается необходимость более полного изучения феномена адаптации во взаимодействии, поскольку как теория коммуникативной аккомодации, так и производные от нее модели, такие как «модель, описывающая коммуникативные затруднения, возникающие в процессе старения», «модель, описывающая причины актуализации возрастных стереотипов в межпоколенческом общении», рассматривают только часть адаптационных процессов, часть коммуникативного пространства, конструируя представление лишь о сознательных механизмах, лежащих в основании межпоколенческого общения. Необходимо более глубокое и полное осмысление субстанциальных основ межпоколенческого общения, которое позволит посредством выстраивания более эффективной коммуникации повышать эмоциональное и психологическое качество старения. Влияние коммуникации на состояние здоровья пожилых людей является активно развиваемой областью антропологических исследований, заметный вклад в которые вносят результаты работы различных направлений коммуникативной лингвистики, опирающихся на вариационистские методы (например, этнометодологию), но преимущественно основывающихся на дискурс-аналитическом подходе, который обращается и к конверсационному анализу, и к разностороннему изучению нарратива. Методологической основой выступили работы ведущих представителей социолингвистики, психолингвистики, социальной психологии, когнитивной науки, занимающихся изучением лингвистической и коммуникативной сторон процесса старения начиная с середины XX в. Работы рассматриваемых авторов используют различные методологические и теоретические подходы: нарративную теорию, интерактивную социолингвистику, социальную теорию, критическую прагматику, дискурсивную психологию. Интегрирующим основанием для перечисленных подходов является акцент на поиске и исследовании коммуникативных возможностей формулирования практик здорового старения.

Ключевые слова: теория коммуникативной аккомодации; адаптация; теории межпоколенческого общения; коммуникативная лингвистика; дискурсивный анализ; стратегии аккомодации; языковое старение; языковое здоровье пожилых людей

Введение

Массовое старение является одной из важнейших проблем современности, поскольку последнее столетие было отмечено кардинальными демографическими изменениями, которые трансформируют представления о возрастной стратификации, границах и характеристиках старости, переосмысливается роль пожилых людей в развитии общества. Кроме того, массовое старение вносит значительные изменения в характер межпоколенческой коммуникации с участием пожилых людей.

Одной из стратегий, направленных на преодоление последствий современного демографического кризиса, являются попытки всестороннего научного осмысления проблемы старения с целью формирования единой геронтологической теории, которая в перспективе может послужить основой для создания системы управления старением. Продуктивной областью развития геронтологического знания является геронтолингвистический подход, показывающий разнообразные возможности решения некоторых геронтологических проблем при помощи изучения языковой и коммуникативной сторон старения. Общеизвестная позиция ученых, исследующих связь коммуникации и старения, заключается в том, что психологическое и физическое здоровье во многом определяется качеством и интенсивностью коммуникативной активности, формирующих субъективные показатели здоровья, такие как самооценка, удовлетворенность жизнью, отсутствие депрессии. Было доказано, что коммуникативное благополучие пожилых людей во многом определяет качество и длительность процесса старения, являясь важным инструментом его изучения и потенциально предоставляя возможности управления им. Таким образом, формирование комплексного геронтолингвистического знания, дающего ясное понимание взаимосвязи языка, коммуникации, процесса старения и здоровья, обеспечит возможность продления этапа здорового и активного старения, опираясь на понимание его языковых особенностей.

Одним из условий эффективной коммуникации является высокая степень прогнозируемости коммуникативного поведения, являющаяся закономерным следствием глубокого осознания основных детерминант межпоколенческого общения.

Методология исследования

В статье планируется систематическое рассмотрение основ теории коммуникативной аккомодации в качестве наиболее эвристичной

парадигмы исследования особенностей межпоколенческого общения с участием пожилых людей. Кроме того, предпринято обращение к феномену адаптации во взаимодействии, кратко описаны теоретические модели межпоколенческого общения с участием пожилых людей, основывающиеся на главных положениях теории коммуникативной аккомодации.

Межпоколенческая коммуникация часто характеризуется проблематичностью в силу взаимно предвзятого отношения собеседников разных возрастов. В связи с этим важной областью исследований является изучение различных видов коммуникативной аккомодации, анализ их формы, изучение социальных последствий, способов управления, теоретических механизмов, лежащих в их основе.

Во многих отношениях коммуникация играет определяющую роль в социальном конструировании старения. С этой точки зрения старение рассматривается как совокупность социально встроенных процессов и переживаний, а языковое старение может рассматриваться как форма социального старения, опосредуемого социокультурными нормами, требованиями и ожиданиями. Таким образом, язык и коммуникация выступают ресурсами интерпретации смыслов старения как на социальном, так и на межличностном уровнях.

Влияние коммуникации на состояние здоровья пожилых людей является активно развиваемой областью антропологических исследований, заметный вклад в которые вносят работы различных направлений коммуникативной лингвистики, опирающихся как на вариационистские методы (например, этнометодологию), так и на дискурс-аналитический подход, обращенный к конверсационному анализу и разностороннему изучению нарратива.

Кроме того, методологической основой данной статьи выступили исследования ведущих представителей социалингвистики (Д. Каупланд, Н. Каупланд, С. Мэкони, Д. Нассбаум, Р. Стрит, Э. Уилльямс, Д. Харвуд, К. Хэнвуд), психолингвистики (Д. Бертоллуччи, Х. Гамильтон, Д. Джонсон, Ш. Квонг Си, Э. Райан, Д. Тровато, М. Л. Хаммерт), социальной психологии (Д. Брэдак, Р. Бурхиз, С. Галлуа, Х. Джайлз, Д. Такерар, Д. Тэйлор, Д. Чэшир), когнитивной науки (П. Бальтс, Д. Берк Д. Козн, Крэйк Д., С. Кэмпер, Д. Сноудэн, М. Шафто), изучающих лингвистическую и коммуникативную стороны процесса старения начиная с середины XX в. Работы рассматриваемых авторов используют различные методологические и теоретические подходы: нарративную теорию, интерактивную социалингвистику, социальную теорию, критическую прагматику, дискурсивную психологию. Интегрирующим основанием для перечисленных подходов является акцент на поиске и исследовании коммуникативных практик здорового старения.

Большая часть исследований взаимосвязи коммуникации и старения опирается на дискурс-аналитический подход, в котором основное

внимание уделяется тому, каким образом изменения, сопровождающие процесс старения, воздействуют на индивида, его окружение и как эти изменения возможно анализировать в рамках дискурсивной теории. В границах рассматриваемого подхода коммуникативные практики интерпретируются как основа конституирования успешного или неуспешного старения.

Исследование и результаты

Изучение межпоколенческой коммуникации с участием пожилых людей направлено на анализ особенностей общения людей разного возраста и является перспективным направлением, первые идеи которого стали формироваться еще в начале 1970-х гг. В результате, начиная со второй половины 1980-х гг., возникли работы, заложившие основу теоретического осмысления проблем межпоколенческой коммуникации [1–8].

Коммуникативная аккомодация составляет необходимую часть успешного социального взаимодействия, но для того чтобы точнее интерпретировать этот феномен, необходимо обратиться к анализу явления более общего порядка – феномену адаптации во взаимодействии (interaction adjustment). Адаптация является одной из форм социального взаимодействия, а коммуникация – видом адаптации, обусловленной как биологически, так и социально. Понимание природы этого явления чрезвычайно важно, поскольку часть адаптационных процессов имеет значимые социальные последствия.

Интерактивная адаптация исследовалась в различных теоретических традициях, получив обоснование в рамках биологических, психологических, когнитивных, коммуникативных наук, где номинировалась посредством самых различных терминов, таких как аккомодация (accommodation), координация (coordination), отражение (mirroring), дополнительность (complementarity), компенсация (compensation), сохранение (maintenance), неаккомодация (nonaccommodation), сближение/избегание (approach/avoidance), конвергенция/дивергенция (convergence/divergence), подстраивание (alignment), мимикрия (mimicry), взаимность (reciprocity), согласованность (entrainment), синхронность (synchrony), соответствие стилю (style matching), согласованность ответов (response matching), кодовое переключение (code-switching), дизайн аудитории (audience design), дизайн реципиента (recipient design), настраивание взаимопонимания между собеседниками (grounding). В результате были сформулированы теории, которые описывают и объясняют природу, причины, механизмы, функции, социальные последствия интерактивной адаптации. Например, в области коммуникативных наук появились такие подходы, как теория коммуникативной аккомодации (ТКА) (communication accommodation theory); теория адап-

тации во взаимодействии (interaction adaptation theory) [9. Р. 161–164], а также несколько вариантов теории языковой аккомодации (linguistic accommodation [10], linguistic mimicry [11. Р. 277], linguistic style matching [12. Р. 338]), исследующих особенности компьютерно-опосредованной коммуникации; дискурсивно-психологический подход, базирующийся на конверсационном анализе [13]. Все эти подходы демонстрируют фундаментальность адаптации для человеческого общения, а некоторые из них указывают на то, что причины коммуникативной адаптации находятся на бессознательном уровне, являясь частью того, что вообще делает возможным социальное взаимодействие [14. Р. 2].

С точки зрения темы данной статьи, акцентирующей внимание на межпоколенческой коммуникации с пожилыми людьми, одной из ключевых теорий в области коммуникативных наук, выдержавших испытание временем, считается теория коммуникативной аккомодации, поскольку в сравнении со своими альтернативами она предлагает наиболее широкие возможности для изучения процесса коммуникативной адаптации, включая в свою структуру максимально возможное число факторов (межгрупповые и межличностные, перцептивные и поведенческие, а также разнообразные контекстуальные факторы), учет которых позволяет объяснять и прогнозировать коммуникативное взаимодействие и его возможные последствия. ТКА считается одной из ключевых теорий коммуникации, поскольку дает возможность анализировать широкий спектр переменных, характеризующих как вербальную, так и невербальную стороны коммуникации.

За время своего существования (чуть меньше 50 лет) ТКА значительно эволюционировала и концептуально, и методологически, и по широте областей своего применения. Поэтому с целью знакомства с ее главными достижениями можно обратиться к историческим обзорам, посвященным эволюции ее важнейших идей, а также к нескольким монографиям ее родоначальников [3, 15]. Так, например, один из пионеров теории коммуникативной аккомодации Х. Джайлз в статье 2016 г., открывающей коллективную монографию современных теоретиков ТКА, описал ее развитие посредством прохождения ею шести этапов, указав также на уже формирующиеся новые этапы, в связи с включением в рассмотрение в рамках аккомодационных практик биофизических параметров коммуникации, а также анализа особенностей компьютерно-опосредованной коммуникации [16. Р. 204]. Для простоты понимания развития идей этой теории в данной статье мы будем опираться на видение, предложенное в исследовании С. Галлуа, Т. Огэй и Х. Джайлза, которые также представили подробный исторический обзор формирования идей ТКА. Однако же, на их взгляд, ТКА претерпела только две фазы трансформации: теорию речевой аккомодации и теорию коммуникативной аккомодации [17. Р. 124].

История этой теории началась в 1970-х гг., когда Х. Джайлз, Р. Бурхис и Д. Тэйлор занялись разработкой социально-психологического подхода к языковой вариативности. Эти ученые попытались создать теорию, которая даст возможность объяснять и предсказывать: как и почему в процессе общения люди модифицируют свое речевое поведение? Каким образом на процесс и результат общения могут влиять социальные, ситуационные и интерактивные факторы? Каковы психологические факторы, лежащие в основе речевых действий говорящих? Какие речевые стратегии могут помочь гармонизировать проблематичное общение? Каковы социальные последствия выбора определенных коммуникативных стратегий? И т.д.

Насущность создания этой системы идей была обусловлена ограниченностью научного подхода того времени, объяснявшего языковые вариации исключительно в терминах социодемографических переменных (парадигма У. Лабова). Социолингвистика исследовала языковые модификации в социальных контекстах лишь с помощью описательных методов. Одной из первых работ, вдохновивших развитие исследований в этой области, явилась статья 1973 г., написанная Х. Джайлзом и посвященная наблюдениям за изменениями речевого поведения собеседников. Окончательное оформление идей речевой аккомодации в виде полноценной теории было произведено Р. Стритом и Х. Джайлзом в 1982 г. В этом же году система идей была уточнена Д. Такераром и Д. Чэширом. Отличительной чертой ТКА первоначального периода становления явилось исследование исключительно языковых свойств общения (например, интонации, произношения, диалекта и др.), а также интерес к анализу причин использования стратегий взаимной речевой адаптации в ходе социальных контактов с акцентом на изучении процессов конвергенции, дивергенции, сохранения и комплиментарности, их особенностей, форм проявления и социальных последствий использования.

В 1987 г. начался второй этап эволюции этой парадигмы, когда Х. Джайлз, Э. Малэк, Д. Брэдэк, П. Джонсон представили обновленную версию, назвав ее теорией коммуникативной аккомодации [18. Р. 41], поскольку последняя расширила фокус внимания с анализа исключительно речевых характеристик общения на весь процесс коммуникации, включив в рассмотрение и невербальные аспекты социального взаимодействия.

Кроме того, важно отметить, что базовые идеи ТКА были сформулированы на основании нескольких социально-психологических теорий. Первоначально одним из важных ресурсов ТКА явилась *теория схожести – притяжения*, которая предполагает, что увеличение воспринимаемого личностного сходства приводит к усилению межличностного притяжения и, соответственно, к увеличению социального одобрения. Одним из продуктивных способов достижения подобного сходства и подтверждения своей привлекательности для собеседника

является использование стратегии коммуникативной конвергенции. Однако ссылка на теорию схожести – притяжения была актуальна лишь на начальном этапе формулирования идей ТКА, позже ее положения были органично включены в *теорию социальной идентичности межгрупповых отношений*, которая основывается на нескольких предположениях. Во-первых, что «Я-концепция» состоит из личностных и социальных компонентов идентичности; во-вторых, что люди стремятся к созданию и поддержанию позитивных личностной и социальной идентичностей; в-третьих, что они управляют этим процессом через механизм ассоциации – диссоциации себя с другими, коммуникативно регулируя социальную дистанцию, сигнализируя о своем отношении друг к другу как к отдельным личностям и(или) членам группы.

Еще одним фундаментальным ресурсом для ТКА явилась *теория атрибуции*, которая вдохновила развитие исследований изучения оценки намерений говорящего. Теория атрибуции утверждала, что мы объясняем и оцениваем поведение других с точки зрения своих предположений об их мотивах и намерениях. Кроме того, первые версии ТКА опирались на *теорию управления тревогой/неопределенностью*, которая утверждала, что сближение с общим лингвистическим стилем собеседника закономерно повышает коммуникативную эффективность и взаимопонимание за счет увеличения предсказуемости его поведения, снижения неопределенности и межличностной тревоги. Позже других для обоснования базовых положений ТКА была использована *теория самопрезентации*, утверждающая, что коммуникация – это процесс, посредством которого люди управляют впечатлениями, производимыми на других, особенно пытаясь произвести позитивное впечатление на социально статусных индивидов, поскольку это имеет решающее значение для приобретения и поддержания власти.

Также важно отметить, что в результате активной разработки идей ТКА на протяжении почти пяти десятилетий сложилось несколько традиций рассмотрения явления коммуникативной аккомодации. Одна традиция ТКА фокусируется на анализе объективных особенностей вербальной и невербальной коммуникации, рассмотрении форм и степеней адаптации коммуникативного поведения собеседников [1]. Второе направление развития теории подробно исследует виды аккомодационных стратегий [19], а третье изучает сторону восприятия коммуникативных действий собеседниками [20].

Основные идеи ТКА. Данная теория исследует социально-психологическую сторону процесса общения, возможные причины недопонимания, возникающие в процессе коммуникации, а также социальные последствия интерактивной адаптации. Одной из сильных сторон ТКА является обращение к понятию социальной идентичности как к объяснительному механизму коммуникативной аккомодации и ее со-

циальных последствий. ТКА анализирует связь между коммуникацией, контекстом и идентичностью, рассматривая коммуникативную аккомодацию как способ регулирования социальной дистанции с целью формирования позитивной личностной и социальной идентичности.

Ранние исследования ТКА были сосредоточены на анализе объективных речевых переменных посредством анализа четырех стратегий, рассматриваемых как способы корректировки коммуникативного поведения: конвергенции, дивергенции, стратегии сохранения (стратегия сохранения без изменений собственного стиля для создания и поддержания собственной идентичности) и стратегии речевой дополнтельности/комплементарности. Так, например, *конвергенция* понималась как коммуникативная стратегия, с помощью которой говорящий изменяет свое коммуникативное поведение, уподобляя его речевому поведению собеседника (например, адаптация к темпу речи, особенностям произношения, речевому стилю), с целью получения одобрения и достижения высокой эффективности общения. Считалось, что речевая конвергенция отражает потребность в социальной интеграции и(или) идентификации с другим. В ранних работах конвергенция аксиоматично оценивалась положительно, поскольку считалось, что она всегда способствует формированию чувства согласия, солидарности в общении, повышает взаимопонимание и эффективность коммуникации. Однако позднее ее понимание усложнилось, поскольку оказалось, что аккомодация может быть вызвана как когнитивной, так и аффективной функцией восприятия, атрибуция которых может приводить к различным оценкам. *Дивергенция* рассматривалась как стратегия, с помощью которой говорящий пытается позитивно подчеркнуть различия между собой и собеседником с целью акцентирования собственной индивидуальности, что, как правило, приводит к увеличению социальной дистанции. В связи с этим дивергенция чаще используется в рамках межгруппового, а не межличностного взаимодействия.

За годы исследований возникло более полное представление о репертуаре коммуникативных стратегий, используемых собеседниками в процессе общения для управления психологической и социолингвистической дистанцией. Вышеописанные четыре способа адаптации коммуникативного поведения стали рассматриваться как группа *стратегий аппроксимации*, поскольку выяснилось, что собеседники могут реализовывать каждую из них с разной степенью интенсивности. Кроме того, было описано еще несколько групп стратегий коммуникативной аккомодации, которые различаются в зависимости от потребностей ситуации общения, от того, на каком аспекте желаний или потребностей своих визиви фокусируются собеседники.

1. *Стратегии аппроксимации* связаны с объективным поведением собеседников и используются тогда, когда говорящие сосредото-

вают внимание на выстраивании общения с партнером за счет взаимной адаптации коммуникативного поведения (стратегии конвергенции, дивергенции, сохранения, речевой дополнительности).

2. *Стратегии интерпретации* направлены на управление пониманием и используются тогда, когда собеседники сосредоточены на способности своих партнеров правильно декодировать намерения друг друга. Стратегии интерпретации – это коммуникативные действия, направленные на уменьшение сложности и повышение ясности сообщения. Например, с целью повышения эффективности коммуникации говорящий учитывает особенности собеседника и изменяет сложность синтаксических конструкций, уменьшает лексическое разнообразие высказываний.

3. *Стратегии управления дискурсом* основаны на учете дискурсивных возможностей и потребностей собеседников (например, уместный выбор темы общения (обсуждение тем, которые заведомо известны, понятны, интересны собеседнику), выбор коммуникативных позиций и ролей, сохранение/изменение позитивного/негативного лица адресата).

4. *Стратегии межличностного контроля* используются в ситуациях, когда говорящие сосредоточены на относительном статусе и социальных ролях в рамках коммуникативного взаимодействия (например, преодоление неравенства ролей в общении, устранение различий во власти или ролевых отношениях).

5. *Стратегии эмоционального выражения или сохранения взаимоотношений* применяются в случаях, когда говорящие фокусируют внимание на удовлетворении аффективных потребностей собеседников.

Необходимо отметить, что все эти стратегии могут реализоваться совместно. Так, например, можно упростить объяснение, чтобы улучшить понимание своего сообщения, чем реализовать стратегию интерпретируемости, при этом напомнив подчиненному о его положении в социальной иерархии, реализовав стратегию межличностного контроля.

Одним из центральных в ТКА является термин «аккомодация», которая может проявляться на разных уровнях (лингвистическом, паралингвистическом, дискурсивном и нелингвистическом) и затрагивать как вербальные, так и невербальные аспекты общения. Кроме того, иногда мы бессознательно адаптируем наше общение, но нередко эти изменения являются сознательными. Важно отметить, что ТКА объясняет лишь те обстоятельства, при которых адаптивное поведение осуществляется стратегически, т.е. сознательно.

ТКА предлагает два различных мотива для объяснения причин аккомодации в процессе коммуникации: *регулирование социальной дистанции* и *понимание*. Первый – аффективный мотив, связан с управлением социальной дистанцией между индивидами с целью контроля над идентичностью. Второй – когнитивный мотив, связан с управлением

пониманием и повышением коммуникативной эффективности. Часто эти два мотива не являются взаимоисключающими и коммуникативное поведение может быть мотивировано обоими. В соответствии с этим некоторые авторы специфицируют функции аккомодации для каждой стратегии. Например, аффективная функция конвергенции будет реализовывать потребность в одобрении, а ее когнитивная функция – облегчение понимания (достижение коммуникативной эффективности). Аффективная функция дивергенции будет удовлетворять потребность в позитивной различимости, выражении своей уникальности, а ее когнитивная функция – поддержание позитивной социальной идентичности говорящих. В результате различение функций аккомодации дает возможность понимания *субъективного измерения коммуникации*, причин частого несовпадения мотивов собеседников и их реального коммуникативного поведения.

Важным открытием в ходе развития идей ТКА явилось то, что человек чаще всего модифицирует свою речь (особенно в ситуациях, характеризующихся статусным неравенством) в соответствии со своими стереотипами, а не с реальной речью собеседника. Другими словами, рутинно мы оцениваем и реагируем не на объективное коммуникативное поведение собеседника, а основываемся на своем отношении к нему. В связи с этим было принято разделение аккомодации на *лингвистическую*, характеризующую фактическое речевое поведение, и *психологическую*, относящуюся к мотивациям и намерениям говорящих. Более того, оказалось, что лингвистическая аккомодация может иметь *объективное* и *субъективное измерение* [3. Р. 32–36]. Например, мы можем наблюдать лингвистическую дивергенцию в то же самое время, когда собеседники намереваются достичь психологической интеграции, или мы можем констатировать, что намерение коммуникативного сближения необязательно соответствует попытке адаптации с точки зрения объективного коммуникативного поведения. Все эти различия позволяют анализировать ситуацию, в которой одна сторона считает, что она адекватно приспосабливается (т.е. психологически сближается), а другая – декодирует эти намерения иначе.

Также значимым на пути развития идей ТКА стало подтверждение того факта, что оценка аккомодации может изменяться по причине осознания истинной причины поведения собеседника, послужившего мотивом к действию. Например, эмпирически было подтверждено, что мы оцениваем человека, совершившего желаемое поведение, более благоприятно, если приписываем его поведение внутренней причине, а не внешней (силе обстоятельств); также мы оцениваем человека, который совершил нежелательное поведение менее негативно, когда приписываем его поведение внешней, а не внутренней причине. Именно поэтому при взаимодействии с членами внешней группы мы склонны припи-

сывать их желательное поведение внутренним факторам, а нежелательное поведение – влиянию внешних (ситуационные ограничения).

В ходе уточнения особенностей коммуникативного поведения собеседников выяснилось, что стратегии конвергенции и дивергенции могут принимать различные формы, например, эти стратегии могут быть описаны как восходящая/нисходящая, полная/частичная, симметричная/асимметричная, происходящая на одном/нескольких уровнях, краткосрочная/долгосрочная. Кроме того, ТКА учитывает в качестве базовых переменных ожидание, восприятие взаимодействующих, их понимание ситуации, атрибуцию, в силу чего позволяет более глубоко, чем другие теории, понять формы, которые может принимать коммуникативная аккомодация (например, субъективная, объективная, лингвистическая, психологическая), и эффекты, которые могут вызывать различные ее проявления. С помощью этих тонких различий ТКА демонстрирует внутреннюю сложность процесса коммуникации, способствуя более глубокому пониманию основ коммуникативного взаимодействия в самых различных контекстах.

Вектором дальнейшего развития идей ТКА явилась их верификация посредством применения в различных контекстах, предоставившая возможность рассмотрения коммуникативного взаимодействия как на межличностном, так и на межгрупповом уровнях. Так, метаанализ Д. Солиз и Х. Джайлза выявил 10 ведущих контекстов применения ТКА: 1) культура/этничность; 2) компьютерно-опосредованная коммуникация (СМС); 3) образование/учеба; 4) семья; 5) гендер/сексуальная идентичность; 6) здоровье; 7) межпоколенческая идентичность; 8) право; 9) медиа; 10) профессиональная/организационная коммуникация [21. Р. 113–115]. Причем одними из самых распространенных в настоящее время являются исследования в области межпоколенческой коммуникации с участием пожилых людей.

В последние четыре десятилетия ведется активная разработка теорий, позволяющих описывать, объяснять и прогнозировать социально-психологические обстоятельства непосредственного межпоколенческого общения между пожилыми людьми и другими возрастными группами. Была предпринята попытка усовершенствовать ТКА для прояснения социолингвистической механики и социально-психологических процессов, лежащих в основе межпоколенческих контактов, а также для объяснения и предсказания межличностного поведения и его последствий. В результате применения ТКА в области межпоколенческой коммуникации и здоровья было сформулировано несколько теорий, усиливших обоснование парадигмы «продуктивного старения», конституирующей новый взгляд на старение. В рамках этой системы идей осуществляется поиск возможностей повышения качества жизни в позднем возрасте за счет пролонгирования периода высокого функцио-

нального здоровья, активного участия в социальной жизни и улучшения коммуникативного благополучия, коммуникативной компетентности пожилых людей.

Можно утверждать, что первой и самой эвристичной адаптацией ТКА в этой области считается *модель, описывающая коммуникативные затруднения, возникающие в процессе старения*, поскольку большая часть последующих изысканий в этой сфере опирались именно на ее теоретическую базу [1, 2, 7]. Данная теория была создана в качестве попытки суммировать проблемы, возникающие в ходе межпоколенческого общения с пожилыми собеседниками, а также с целью нахождения возможных стратегий гармонизации коммуникативного поведения участников межпоколенческого общения. Итак, одна из важных проблем, актуализируемых данной теорией, заключается в том, что как молодые люди, так и их пожилые собеседники, вступая в коммуникацию, уже имеют негативные межгрупповые стереотипные ожидания, которые, как правило, осложняют межпоколенческую коммуникацию. Так, например, молодые люди, основываясь на распространенных эйджистских стереотипах о низких коммуникативных возможностях пожилых людей, с одной стороны, часто чрезмерно модифицируют свою речь безотносительно особенностей реального пожилого собеседника, прибегая к упрощенной речи, обращенной к пожилым людям (так называемой *elderspeak*). С другой стороны, пожилые люди также часто недооценивают молодых собеседников, используя проблематичные формы коммуникативного взаимодействия (излишнее многословие (*off-topic verbosity*), избегание (*avoidence*), перебив (*interruption*), критика, патерналистское отношение, болезненное самораскрытие (*painfull self-disclosure*)).

Эта теория акцентирует внимание на драматичных последствиях коммуникативных неудач, возникающих в результате активизации негативных возрастных стереотипов в межпоколенческом общении. Так, молодые собеседники в результате подобного общения могут испытывать отчуждение и пытаться избегать дальнейших межпоколенческих контактов с пожилыми людьми. Тогда как пожилые люди, систематически сталкиваясь с неоправданно адаптированным общением, испытывают его последствия, которые могут способствовать снижению их самооценки, закреплению стереотипа беспомощности, снижению удовлетворенности жизнью и даже приводить к социальной изоляции, а в длительной перспективе иметь серьезные последствия для здоровья – приводить к состоянию физической и эмоциональной подавленности, когнитивному упадку.

Формулирование и развитие *модели коммуникативного затруднения старения* было предпринято такими учеными, как Д. Бертолуччи, Л. Бойч, Х. Джайлз, Д. Каупланд, Н. Каупланд, Е. Райн, Дж.М. Уиманн,

М.Л. Хаммерт, К. Хенвуд. Эти исследователи, адаптируя ТКА к области межпоколенческого общения, смогли сформулировать новое понимание процесса коммуникации – они предложили интерпретацию коммуникативного процесса как пути. Это новое видение процесса общения сделало созданную модель более интерактивной, поскольку предполагало включение в анализ коммуникативного взаимодействия максимально широкого набора переменных, дающих возможность понимания особенностей и закономерностей межпоколенческого общения. В рамках данной модели были подробно разработаны измерения социолингвистического кодирования языковых стратегий, учтен контекст (макро- и микро-), в матрицу анализа были добавлены переменные, позволяющие учитывать состояние участника коммуникации (когнитивное, аффективное, поведенческое, соматическое), также была учтена такая переменная, как социально-психологическая ориентация собеседников, в расчет взяты цели всех участников коммуникации, был рассмотрен вид фокусирования на адресате, вид оценивания своих действий и действий собеседников (позитивный/негативный), анализировалась такая переменная, как «приписывание намерений». В целом эта модель уделила большое внимание вопросу последствий неудовлетворительного межпоколенческого общения, указав на корреляцию социально-психологического коммуникативного климата с особенностями последующего коммуникативного поведения и самоидентификации, а также эта модель обосновала влияние качества коммуникации на процесс старения.

Второй адаптацией ТКА явилась *«модель, описывающая причины актуализации возрастных стереотипов в межпоколенческом общении»* [22]. Как и вышерассмотренная, эта модель исследует потенциальную роль и влияние возрастных стереотипов на особенности межпоколенческой коммуникации с пожилыми людьми, также она рассматривает причины активации этих стереотипов в речи, в частности то, что может вызывать покровительственную речь по отношению к пожилым людям при первом знакомстве с ними. Однако, в отличие от первой модели, она включает в свой анализ рассмотрение и позитивных возрастных стереотипов.

Третьей адаптацией ТКА явилась *модель коммуникативного оздоровления старения*, которая изучает особенности коммуникативного поведения с пожилыми людьми, чье старениеотягощено болезнью Альцгеймера. Модель указывает на то, что отличительной чертой подобной терапевтической коммуникации является обязательная аккомодация к индивидуальным характеристикам пожилых собеседников [23. Р. 95–98].

Еще одним направлением развития идей ТКА явилась *модель многообразных воздействий на языковую активность в позднем перио-*

де жизни, которая была предложена в 1994 г. Э. Райан, Ш. Си Квонг, Б. Минер и Д. Тровато [24]. Важность данной модели состояла в указании на то обстоятельство, что коммуникативная эффективность является интегральной функцией нескольких групп факторов, способствующих вариативности коммуникативных навыков в более позднем возрасте, что причины коммуникативных трудностей могут быть гораздо более разнообразными, чем являться следствием лишь возрастного снижения возможностей организма (физиологических, когнитивных, психологических, коммуникативных).

Также в качестве успешных адаптаций ТКА в области межпоколенческого общения и здоровья можно назвать *модель межпоколенческих контактов, модель результатов управления коммуникацией для успешного старения, схемы межпоколенческой коммуникации*.

Описанные выше коммуникативные теории обладают очень мощным эвристическим потенциалом, поскольку, с одной стороны, они являются эффективным инструментом анализа процесса межпоколенческой коммуникации с участием пожилых людей, помогают понять механику социально-психологических обстоятельств межпоколенческого общения, обладают предсказательной силой, а с другой – именно теории, основанные на базовых принципах ТКА, легли в основу такого авторитетного в современности направления, находящегося на пересечении медицины и коммуникативных наук, как «коммуникация в области здравоохранения» (health care communication/health communication/care communication). Как в пределах этой области исследований, так и в границах коммуникативных, психологических, когнитивных наук, занимающихся изучением проблемы старения, уже давно считается аксиомой признание влияния качества коммуникации на здоровье человека. Причем эта связь становится все более ощутимой, когда начинается старение организма. Поэтому в современности одними из самых популярных и плодотворных направлений развития геронтологического знания является исследование особенностей языка и коммуникации пожилых людей. Несмотря на то что процесс старения, безусловно, определяется биологией и физиологией, революционным открытием когнитивных и психологических наук 1980–1990-х гг. стало доказательство влияния качества коммуникации человека на особенности протекания процесса старения и даже на его продолжительность.

В зарубежной коммуникативной науке уже несколько десятилетий транслируется знание о терапевтической силе коммуникации в укреплении эмоционального благополучия, психологического и языкового здоровья (language health), формулируются теории, объясняющие основные принципы его поддержания. Не менее удивителен тот факт, что в западных странах институт медицинского образования обеспечивает развитие коммуникативной компетенции врачей и среднего меди-

цинского персонала, которые, получая специальные знания по различным разделам медицинской науки, параллельно осваивают особенности общения с пациентами, имеющими коммуникативные сложности (например, дети, пожилые люди, пациенты с онкологией или пациенты, имеющие нейродегенеративные расстройства и т.п.).

Таким образом, в статье рассмотрен социально-конструктивистский подход к пониманию природы языка и коммуникации при исследовании феномена старения. В работе обоснована актуальность обращения к теории коммуникативной аккомодации как к эффективному ресурсу для анализа особенностей межпоколенческой коммуникации с пожилыми людьми. Описаны основные идеи, теоретические модели, сформулированные на основе ТКА; рассмотрены основные группы дискурсивных стратегий аккомодации. Проведенное исследование дало возможность проанализировать основные преимущества использования ТКА при анализе особенностей межпоколенческой коммуникации. В статье было указано возможное направление дальнейшей разработки данной парадигмы идей.

Заключение

Революционным открытием геронтологического знания второй половины XX в. явилось понимание сложности и многомерности процесса человеческого старения. Но именно это открытие стимулировало разностороннее развитие научного исследования процесса старения: были сформулированы представления о биологическом, когнитивном, психологическом, социальном и даже лингвистическом измерениях старения, которые взаимно определяют друг друга. Еще одной эпохальной находкой явилось доказательство представителями когнитивной науки, занимавшимися исследованиями старения, значительного влияния качества коммуникации и уровня коммуникативной компетенции на социальное, эмоциональное, психологическое благополучие, опосредующих наше здоровье. В результате утверждения этого принципа ученые самых разных областей антропологического знания начали внимательное исследование связи языка, коммуникации и старения с целью прояснения основ их взаимной зависимости и нахождения способов эффективного влияния на протекание процесса старения. Началось формулирование идей успешного, продуктивного, активного, оптимального, позитивного старения, в рамках которых осуществляется поиск возможностей повышения качества жизни в позднем возрасте за счет продления периода активного социального участия, продления периода здоровой и активной старости, а также за счет внимательного отношения к языковому здоровью и коммуникативному благополучию людей пожилого возраста.

Литература

1. **Coupland J., Coupland N., Giles H., Henwood K.** Accommodating the elderly: Invoking and Extending a Theory // *Language in Society*. 1988. Vol. 17, № 1. P. 1–41.
2. **Coupland N., Coupland J., Giles H.** *Language, society and the elderly: Discourse, identity and ageing*. Oxford, UK : Blackwell, 1991. 236 p.
3. **Contexts** of accommodation: Developments in applied sociolinguistics (Studies in Emotion and Social Interaction) / eds by H. Giles, J. Coupland, N. Coupland. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1991 332 p.
4. **Hamilton H.** *Language and communication in old age: multidisciplinary perspectives*. Routledge, 1998. 408 p.
5. **Hummert M.L., Wiemann J.M., Nussbaum J.F.** *Interpersonal communication in older adulthood: interdisciplinary theory and research*. SAGE Publications, Inc., 1994. 281 p.
6. **Nussbaum J., Coupland J.** *Handbook of communication and aging research*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 596 p.
7. **Ryan E., Giles H., Bartolucci G., Henwood K.** Psychological and social psychological components of communication by and with the elderly // *Language and Communication*. 1986. Vol. 6. P. 1–24.
8. **Williams A., Nussbaum J.F.** *Intergenerational communication across the life span*. Lawrence Erlbaum, 2000. 342 p.
9. **Burgoon J.K., Ebesu Hubbard A.S.** Cross-cultural and intercultural applications of expectancy violations theory and interaction adaption theory // *Theorizing about intercultural communication* / ed. by W.B. Gudykunst. SAGE Publications, Inc., 2005. P. 149–171.
10. **Scissors L.E., Gill A.J., Geraghty K., Gergle D.** In CMC we trust: The role of similarity. CHI '09: Proceedings of the 27th International Conference on Human Factors in Computing Systems. Boston, MA, 2009. P. 527–536.
11. **Scissors L.E., Gill A.J., Gergle D.** Linguistic mimicry and trust in text-based CMC // *Proceedings of CSCW*. 2008. P. 277–280.
12. **Niederhoffer K.G., Pennebaker J.W.** Linguistic style matching in social interaction // *Journal of Language and Social Psychology*. 2002. Vol. 21. P. 337–360.
13. **de Ruiter J.P., Holger M., Enfield N.J.** Projecting the end of a speaker's turn: A cognitive cornerstone of conversation // *Language*. 2006. Vol. 82, № 3. P. 515–535. doi: 10.1353/lan.2006.0130.
14. **Enfield N.J., Levinson S.C.** Introduction: Human sociality as a new interdisciplinary field // *Roots of human sociality: Culture, cognition and interaction* / eds by N.J. Enfield, S.C. Levinson. Routledge, 2006. P. 1–3.
15. **Communication** Accommodation Theory // *Negotiating Personal Relationships and Social Identities across Contexts* / ed. by H. Giles. Cambridge University Press, 2016. 232 p.
16. **Gallois C., Gasiorek J., Giles H., Soliz J.** Communication Accommodation Theory: Integrations and New Framework Developments // *Communication accommodation theory: Negotiating personal relationships and social identities across contexts* / ed. by H. Giles. Cambridge University Press, 2016. P. 192–210.
17. **Gallois C., Ogay T., Giles H.** Communication accommodation theory: A look back and a look ahead // *Theorizing about inter-cultural communication* / ed. by W.B. Gudykunst. SAGE Publications, Inc., 2005. P. 121–148.
18. **Giles H., Mulac A., Bradac J.J., Johnson P.** Speech Accommodation Theory: The first decade and beyond // *Communication yearbook 10* / ed. by M.L. McLaughlin. Routledge, 1987. P. 13–48.
19. **Jones E., Gallois C., Callan V., Barker M.** Strategies of accommodation: Development of a coding system for conversational interaction // *Journal of Language and Social Psychology*. 1999. Vol. 18, № 2. P. 123–151.

20. **Hewett D.G., Watson B.M., Gallois C.** Communication between hospital doctors: Underaccommodation and interpretability // *Language and Communication*. 2015. Vol. 41. P. 71–83.
21. **Soliz J., Giles H.** Relational and identity processes in communication: A contextual and meta-analytical review of communication accommodation theory // *Communication year-book* / ed. by E. Cohen. Routledge, 2014. Vol. 38. P. 107–143.
22. **Hummert M., Shaner J., Garstka T., Henry C.** Communication with older adults: The influence of age stereotypes, context, and communicator age // *Human Communication Research*. 1998. Vol. 25. P. 125–152.
23. **Ryan E.B., Meredith S.D., MacLean M.J., Orange J.B.** Changing the way we talk with elders: promoting health using the communication enhancement model // *Journal of aging and human development*. 1995. Vol. 41, № 2. P. 89–107.
24. **Ryan E.B., Kwong See S., Meneer B.W., Trovato D.** Age-based perceptions of conversational skills among younger and older adults // *Interpersonal communication in older adulthood interdisciplinary theory and research* / eds by M.L. Hummert, J.M. Wiemann, J.F. Nussbaum. SAGE Publications, Inc., 1994. P. 22–46.

Сведения об авторах:

Найман Евгений Артурович – доктор философских наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия); Томский научный центр СО РАН (Томск, Россия). E-mail: enyman17@rambler.ru

Пашина Людмила Александровна – кандидат философских наук, доцент, Сибирский государственный индустриальный университет (Новокузнецк, Россия). E-mail: lapash@yandex.ru

Поступила в редакцию 11 мая 2021 г.

The theory of accommodation as a basis for the analysis of intergenerational communication

Naiman E.A., D.Sc. (Philosophy), Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation); Tomsk Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Tomsk, Russian Federation). E-mail: enyman17@rambler.ru

Pashina L.A., Ph.D. (Philosophy), Associate Professor, Siberian State Industrial University (Novokuznetsk, Russian Federation). E-mail: lapash@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/3

Abstract. The purpose of this article is to substantiate the relevance of the interpretation of the communication accommodation theory (CAT) as an effective resource for analyzing the essence of intergenerational communication with older people. CAT is one of the most effective models for studying communication in various social contexts. So, one of the most popular and prolific areas of application of this system of ideas were the areas of intergenerational communication and health care. In this connection, the article considers several productive models of intergenerational communication, formulated on the basis of the communication accommodation theory. These models have stimulated the development of the field of health care communication which is based on the principle of applying the therapeutic power of communication, which implements some of the principles of the productive aging paradigm. The authors of the article analyze both the advantages of the CAT and some areas for development of its ideas. Thus, the need for a more complete study of the phenomenon of adaptation in interaction is discussed, since both CAT and its derived models, for example, such as the “communication predicament of aging model”, “age-stereotype in interaction model”, consider only part of the adaptive processes, only part of the communicative space, construct-

ing an idea only of the conscious mechanisms underlying intergenerational communication. But it is important to note that communicative forms of adaptation are guided by both social and biological imperatives. There is a need for a deeper and more complete understanding of the substantive foundations of intergenerational communication, which will allow us to improve the emotional and psychological quality of aging by building more effective communication. The influence of communication on the health status of older people is an actively developing area of anthropological research, a significant contribution to which is made by the results of different areas of communicative linguistics based both on variationist methods (for example, ethnomethodology) but mainly based on a discourse analytical approach that addresses both conversational analysis and a versatile study of narrative. The methodological basis of this article is the work of leading scientist of sociolinguistics, psycholinguistics, social psychology and cognitive science who have been studying the linguistic and communicative aspects of the aging process since the mid-twentieth century. The works of the authors under consideration use various methodological and theoretical approaches: narrative theory, interactive sociolinguistics, social theory, critical pragmatics and discursive psychology. The integrating basis for these approaches is the emphasis on the search and study of the communicative possibilities for formulating healthy aging practices.

Keywords: communication accommodation theory; adaptation; theories of intergenerational communication; strategies of accommodation; discursive analysis, communicative linguistics; language aging; language health of the elderly

References

1. Coupland J., Coupland N., Giles H., Henwood K. (1988) Accommodating the elderly: Invoking and Extending a Theory. *Language in Society*. Vol. 17. No. 1. pp. 1–41.
2. Coupland N., Coupland J., Giles H. (1991) *Language, society and the elderly: Discourse, identity and ageing*. Oxford, UK: Blackwell. 236 p.
3. Giles H., Coupland J., Coupland N. (eds.). (1991) *Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics (Studies in Emotion and Social Interaction)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 332 p.
4. Hamilton H. (1998) *Language and communication in old age: multidisciplinary perspectives*. Routledge. 408 p.
5. Hummert M.L., Wiemann J.M., Nussbaum J.F. (1994) *Interpersonal communication in older adulthood: interdisciplinary theory and research*. SAGE Publications, Inc. 281 p.
6. Nussbaum J., Coupland J. (1995) *Handbook of communication and aging research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 596 p.
7. Ryan E., Giles H., Bartolucci G., Henwood K. (1986) Psychological and social psychological components of communication by and with the elderly. *Language and Communication*. Vol. 6. pp. 1–24.
8. Williams A., Nussbaum J.F. (2000) *Intergenerational communication across the life span*. Lawrence Erlbaum. 342 p.
9. Burgoon J.K., Ebesu Hubbard A.S. (2005) Cross-cultural and intercultural applications of expectancy violations theory and interaction adaption theory. In W.B. Gudykunst (ed.), *Theorizing about intercultural communication*. SAGE Publications, Inc. pp. 149–171.
10. Scissors L.E., Gill A.J., Geraghty K., Gergle D. (2009) In CMC we trust: The role of similarity. CHI '09: Proceedings of the 27th International Conference on Human Factors in Computing Systems, Boston, MA. pp. 527–536.
11. Scissors L.E., Gill A.J., Gergle D. (2008) Linguistic mimicry and trust in text-based CMC. In *Proceedings of CSCW 2008*. pp. 277–280.
12. Niederhoffer K.G., Pennebaker J.W. (2002) Linguistic style matching in social interaction. *Journal of Language and Social Psychology*. Vol. 21. pp. 337–360.

13. de Ruiter J.P., Holger M., Enfield N.J. (2006) Projecting the end of a speaker's turn: A cognitive cornerstone of conversation. *Language*. Vol. 82 (3). pp. 515–535. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0130>.
14. Enfield N.J., Levinson S.C. (2006) Introduction: Human sociality as a new interdisciplinary field. In N.J. Enfield, S.C. Levinson (eds.). *Roots of human sociality: Culture, cognition and interaction*. Routledge. pp. 1–3.
15. Giles H. (ed.) (2016) *Communication Accommodation Theory_Negotiating Personal Relationships and Social Identities across Contexts*. Cambridge University Press. 232 p.
16. Gallois C., Gasiorek J., Giles H., Soliz J. (2016) Communication Accommodation Theory: Integrations and New Framework Developments. In H. Giles (ed.), *Communication accommodation theory: Negotiating personal relationships and social identities across contexts*. Cambridge University Press. pp. 192–210.
17. Gallois C., Ogay T., Giles H. (2005) Communication accommodation theory: A look back and a look ahead. In W. B. Gudykunst (ed.) *Theorizing about inter-cultural communication*. SAGE Publications, Inc. pp. 121–148.
18. Giles H., Mulac A., Bradac J.J., Johnson P. (1987) Speech Accommodation Theory: The first decade and beyond. In M. L. McLaughlin (ed.), *Communication yearbook 10*. Routledge. pp. 13–48.
19. Jones E., Gallois C., Callan V., Barker M. (1999) Strategies of accommodation: Development of a coding system for conversational interaction. *Journal of Language and Social Psychology*. Vol. 18 (2). pp. 123–151.
20. Hewett D.G., Watson B.M., Gallois C. (2015) Communication between hospital doctors: Underaccommodation and interpretability. *Language and Communication*. Vol. 41. pp. 71–83.
21. Soliz J., Giles H. (2014) Relational and identity processes in communication: A contextual and meta-analytical review of communication accommodation theory. In Cohen E. (ed.) *Communication yearbook*. Routledge. Vol. 38. pp 107–143.
22. Hummert M., Shaner J., Garstka T., Henry C. (1998) Communication with older adults: The influence of age stereotypes, context, and communicator age. *Human Communication Research*. Vol. 25. pp. 125–152.
23. Ryan E.B., Meredith S.D., MacLean M.J., Orange J. B. (1995) Changing the way we talk with elders: promoting health using the communication enhancement model. *Journal of ageing and human development*. Vol. 41 (2). pp. 89–107.
24. Ryan E.B., Kwong See S., Meneer B.W., Trovato D. (1994) Age-based perceptions of conversational skills among younger and older adults. In Hummert M.L., Wiemann J.M., Nussbaum J.F. (eds.) *Interpersonal communication in older adulthood interdisciplinary theory and research*. SAGE Publications, Inc. pp. 22–46.

Received 11 May 2021

ОБУЧЕНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Л.В. Стоянова

Аннотация. Рассматривается проблема влияния поликультурной среды на диалогическое взаимодействие преподавателей и студентов. Раскрывается понятие «учебный билингвизм» в контексте образовательного процесса. Доказывается необходимость реализации учебного билингвизма обучающихся во время проведения занятий по латинскому языку. Традиционная модель (парадигма) обучения медицинской терминологии на основе подробного изучения латинской грамматики в настоящее время, на наш взгляд, значительно устарела. В условиях цифровизации современного российского медицинского вуза в дополнение к привычной, уже устоявшейся модели обучения латинскому языку на основе грамматического подхода должна прийти совершенно другая модель, нацеленная на практико-ориентированное обучение и профессиональный медицинский дискурс, включая институциональный, т.е. содержащая «живую» медицинскую терминологию. Для достижения этой цели следует, прежде всего, пересмотреть учебные программы, календарно-тематические планы; провести тщательный отбор учебного материала соответственно получаемой специальности. Грамматическая парадигма обучения латинскому языку является лишь вспомогательным инструментом для формирования ключевых компетенций: терминологической, коммуникативной и социолингвистической. Особо актуальным такой вопрос стал при переходе на гибридное обучение, когда преподавателю латинского языка приходится работать в разных режимах (*face to face/дистанционно*), на разных языках (*русский/английский*) и совершенно с неоднородной (*гетерогенной*) учебной аудиторией. Все вышеперечисленное является первоочередным решением задач лингводидактики в контексте образовательного процесса современного российского медицинского вуза. Обучение латинской медицинской терминологии должно, прежде всего, отражать «живой» профессиональный медицинский язык, который, в свою очередь, базируется на греко-латинских дублетных обозначениях органов/систем и ориентирован на дискурс будущего специалиста.

Ключевые слова: медицинская терминология; учебный билингвизм; диалогическое взаимодействие; латинский язык; поликультурная учебная среда

Введение

Современный российский медицинский вуз, с одной стороны, довольно мобильная система, мгновенно реагирующая на все социальные процессы; с другой – довольно консервативная система, вобравшая в себя и хранящая лучшие методические наработки и традиции. Поликультурная среда современного российского медицинского вуза накладывает

дывает свои отпечатки на образовательный процесс, в частности на преподавание латинского языка.

Глобализация и интернационализация учебного процесса предлагают обучающимся возможность широкого выбора обучения в вузе любой страны мира. Следовательно, мультилингвальность и мультиконфессиональность учебной аудитории стали реальностью и, в свою очередь, требуют от современного преподавателя латинского языка инновационных методов работы с учетом особенностей гетерогенной аудитории (группы иностранных студентов, обучающихся на русском языке; группы иностранных студентов, обучающихся на английском языке; смешанные группы: носители языка и иностранные обучающиеся). Ориентация на коммуникативную доминанту в образовательном процессе медицинского вуза (сбор анамнеза/anamnesis vitae, anamnesis morbi) предъявляет серьезные требования к содержанию и формам организации учебного процесса соответственно, в том числе к преподаванию латинского языка.

Современные реалии обозначили следующие проблемы: языковая неоднородность (гетерогенность) учебной аудитории (англофоны/русскоговорящие обучающиеся); гибридное обучение с преобладанием дистанционной формы обучения; отсутствие на сегодняшний день универсальных методических разработок, позволяющих проводить занятие по латинскому языку в любом формате (телекон, практическое занятие face to face), без ущерба для учебного контента.

Цель исследования – всесторонний педагогический анализ преподавания дисциплины «Латинский язык и медицинская терминология» и выработка общей стратегии, позволяющей решить создавшиеся дидактические проблемы, с учетом уровня усвоения и когнитивной сложности задач.

Методология исследования

Для достижения приоритетной цели обучения латинскому языку в медицинском вузе в современных условиях – развития коммуникативной и социолингвистической компетенции для профессиональных целей, особую актуальность, на наш взгляд, приобретает учебный билингвизм обучающихся, который является базисом для развития коммуникативной мобильности субъектов образовательного процесса. «The old doctor spoke Latin, the new doctor speaks English, the good doctor speaks to the patient». Билингвизм, в том числе учебный, – свободное владение двумя языками одновременно (в нашем случае – это латынь/русский и латынь/английский в контексте медицинский), представляет огромный интерес как с точки зрения лингвистики, так и со стороны философии, психологии, этно-

психологии и социологии [1, 2]. Существует несколько определений понятия «билингвизм» [3–4]. Однако все существующие на сегодняшний день определения роднит, с нашей точки зрения, одна ключевая фраза – регулярное/попеременное переключение с одного языка на другой. Особо следует сказать об уровнях билингвизма: рецептивный (*понимание речевых произведений, принадлежащих вторичной языковой системе*), репродуктивный (*умение воспроизводить прочитанное и услышанное*) и продуктивный (*умение не только понимать и воспроизводить, но и «строить цельные осмысленные высказывания»*) [5. С. 134], в нашем случае – грамотное использование медицинской терминологии.

За время обучения в медицинском вузе обучающийся обязан в совершенстве овладеть продуктивным уровнем билингвизма (*в качестве «цельного осмысленного высказывания выступает многословный клинический термин, как правило, обозначающий диагноз*). Это, прежде всего, обусловлено, тем, что будущий специалист в процессе своей повседневной профессиональной деятельности, при общении с пациентами/коллегами постоянно сталкивается с необходимостью перехода из одной языковой субкультуры в другую.

Необходимо также отметить, что у коммуникантов должны быть определенные сходные или различные образы/представления о предмете разговора, базирующиеся на общих и специальных знаниях, предвещающих восприятие языкового знака. Однако задача часто может быть усложнена тем, что участниками взаимодействия могут оказаться носители разных культур и конфессий. В случае несовпадения мыслеобраза коммуникантов в мультикультурном пространстве диалога (неконгруэнтность инициальной и терминальной интенции) возникает непонимание различной степени, что в свою очередь неблагоприятно влияет на конечный результат взаимопонимания и взаимодействия соответственно. Достижение же взаимопонимания и взаимодействия возможно лишь благодаря общности сознания [1–5].

Учебный билингвизм как нельзя лучше способствует развитию необходимой коммуникативной мобильности обучающихся. Именно поэтому клиническую терминологию предлагаем изучать на основе аутентичных медицинских текстов, в качестве таковых мы используем подборку историй болезни/case history. Работа с текстами такого характера позволяет обучающимся четко понять структуру медицинского текста, прочно освоить дефиницию латинского медицинского термина и правильно использовать термин в контексте профессионального дискурса, в том числе на русском/английском языках.

Исследование и результаты

Латинский язык в современном медицинском вузе – это преподавание медицинской терминологии «per se», а именно трех основных составляющих ее терминологических систем: анатомо-гистологической, клинической и фармацевтической. Поэтому латинская грамматика на факультетах лечебного профиля (фармацевтический факультет стоит особняком) может быть изрядно сокращена за счет объединения нескольких тем в одну. Высвободившиеся часы можно заполнить нужной практико-ориентированной лексикой (в контексте) на примере дискурсивного анализа (разбора) медицинских текстов с опорой на ключевые латинские термины.

Если сравнить образовательный процесс в медицинских вузах разных стран, можно увидеть следующее: преподавание дисциплины «Латинский язык», название которой, а также учебные часы, отводимые на дисциплину, зачетные кредитные единицы (ECTS), рубежный и итоговый контроль сильно разнятся [6, 7].

Следует заметить, что наряду с латинскими медицинскими терминами «per se» существует национальная медицинская терминология, например рус. «воспаление» – калькирование от лат. *inflammatio* – поджигание, запаливание = транслитерация на англ. *inflammation*. Преподавание латинского языка в медицинском вузе на современном этапе – это, по сути, обучение вовсе не латинскому языку как таковому, а именно обучение современной медицинской терминологии в широком смысле слова. Поэтому преподавателям латинского языка медицинского вуза давно пора признать и переосмыслить эту данность, соответственно, пересмотреть содержание рабочих программ, календарно-тематических планов и учебного контента в целом.

Традиционно в российских медицинских вузах латинский язык изучается на первом курсе. Общее количество часов на факультетах по сравнению с предыдущими годами лечебного профиля значительно сократилось – с 72 (36/36) до 56 (40/16, в том числе лекционных – 4). Часы для изучения каждой из терминосистем приблизительно распределены следующим образом: 20 ч – анатомо-гистологическая, 20 ч – клиническая, 16 ч – фармацевтическая терминология.

Итоговый контроль, существовавший ранее в форме экзамена, кроме факультета среднего профессионального образования, трансформирован в централизованное тестирование, состоящее из вопросов закрытого типа, предполагающих множественный выбор (multiple choice).

В процессе обучения латинскому языку нельзя не учитывать существующую тесную интеграцию с профилирующими кафедрами, поэтому отбор лексических единиц (ЛЕ) для активного усвоения должен

непрерывно проводиться с учетом частотности. В таком случае закрепление (drilling) обучающимися анатомо-гистологической терминологии проходит постоянно на практических занятиях по соответствующим предметам. Клиническая терминология будет сопровождать обучающихся на протяжении всего периода обучения в медицинском вузе и в будущей профессиональной деятельности. Что касается дальнейшего использования фармацевтической терминологии, на факультетах лечебного профиля во время обучения в вузе оно, как правило, ограничивается только выписыванием рецептов на латинском языке на кафедре фармакологии в разделе «Общая рецептура». Что касается дальнейшей профессиональной деятельности – это умение прописать по правилам препараты групп «А» и «Б». Все упомянутое выше можно и нужно учитывать при составлении рабочих программ и распределении часов внутри дисциплины при планировании.

При подробном компаративном анализе образовательного процесса зарубежных стран мы также обратили внимание на следующие моменты: в некоторых странах Европы, в случае если обучение ведется на английском языке, анатомо-гистологическую терминологию изучают исключительно на профилирующих кафедрах, т.е. латыни (анатомо-гистологическая терминология) обучают преподаватели кафедры анатомии. Это вполне логично, ведь анатомо-гистологическая терминология на английском языке почти та же латынь, только с усеченными или видоизмененными окончаниями, без согласования родовых окончаний и т.д. Это же касается и клинической терминологии. Совсем иначе обстоят дела с фармацевтической терминологией. При интервьюировании иностранных обучающихся из таких стран, как Иран и Китай, выяснилось, что в этих странах при выписывании рецептов широко используется национальный язык, поэтому преподавателю латинского языка российского вуза стоит определенных усилий повысить учебную мотивацию таких обучающихся при прохождении соответствующего раздела. Означает ли все вышесказанное, что латинский язык в современном медицинском вузе изжил себя как дисциплина? Вовсе нет. Наоборот, достаточно сравнить BNA (Baseliana Nomina Anatomica, 1895) и TA (Terminologia Anatomica, 2000), чтобы стало понятно, что основная база, а это более 4 тыс. слов, перешла в современную анатомо-гистологическую номенклатуру, пусть и со значительными дополнениями [8, 9].

Вышеизложенное означает, что латинский язык по-прежнему остается основным интернациональным языком – источником для таких важных научных областей, как биология, ветеринария и медицина. Именно благодаря латинским словообразовательным элементам можно очень точно подобрать/собрать новый термин для описания современных медицинских реалий/открытий. К примеру, случайное обнаружение образования (опухоли) с сомнительной клинической значимостью

при проведении радиологического обследования по поводу другого заболевания получило название «инсиденталомы» – радиологический термин (*от лат. incidens, хотя по правилам латинского словообразования должно быть incidentoma*). Термин может обозначать любое случайно найденное образование в гипофизе/щитовидной железе/надпочечнике.

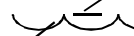
Далее подробно рассмотрим лингводидактические особенности преподавания латинского языка в поликультурной среде современного медицинского вуза с учетом мультилингвальности и мультиконфессиональности, формата проведения занятия и дидактических средств обучения, воздействующих на сенсорные органы обучающихся и способствующих улучшению когнитивных функций.

Поликультурная учебная среда – среда, в которой тесно взаимодействуют представители разных языковых групп и религиозных конфессий для достижения общей учебной цели. В свою очередь поликультурная среда медицинского вуза представлена гетерогенной учебной аудиторией, в которой приходится работать преподавателю латинского языка, под словом «гетерогенный» мы понимаем также разный уровень языковой и общей подготовки обучающихся. Как сделать поликультурную учебную среду российского медицинского вуза более комфортной и результативной для обучения? Прежде всего, следует уделить особое внимание тщательному отбору нужного языкового материала, нацеленного на дальнейшее практическое использование.

Эмпирическим путем мы пришли к следующим выводам, повышающим результативность обучения, а именно его качество. Наиболее важные из них, с нашей точки зрения, мы приводим ниже.

На вводной лекции по истории латинского языка обучающимся сообщается о том, что при изучении иностранного языка все они пользуются латиницей. Это значит, что все буквы латинского алфавита им знакомы. Поэтому можно сделать акцент лишь на особенностях прочтения некоторых букв (C, H, L) и буквосочетаний (например, CH), способных вызвать затруднения, особенно у англофонов. Дифференциальную диагностику между латинскими и греческими словами предлагается проводить по наличию дифтонгов/диграфов/Y-грека/Z-зета.

Что касается ударения в латинском языке, мы по опыту ограничиваемся общим правилом постановки ударения, которое без труда можно записать следующей схемой:

1. 
2. 
3. 

Параллельно идет работа с ударными и безударными суффиксами, знание которых поможет с легкостью читать любой анатомический термин. Долгие (ударные) суффиксы: существительное *-ura, ae* *f* –

sutura, incisura – результат действия; прилагательные 1-й группы: *-os (us, a, um)* – *squamosus, tuberosus* – богатый признаком; обилие чего-либо; *-iv (us, a, um)* – *auditivus, incisivus* – способный к действию; *-in (us, a, u)* – *palatinus, caninus* – относящийся к тому, что названо основой; *-at (us, a, um)* – *digitatus, medicatus* – имеющий в наличии; прилагательные 2-й группы: *-al(is, e)/-ar(is, e)* – *alaris, cerebrealis* – относящийся к анатомическому образованию. Краткие (безударные) суффиксы: существительные: *-ul, -cul-, -ol-* – *tuberculum, foveola* – деминутивы (уменьшительное); прилагательные 1-й группы: *-ic(us, a, um)* – *zygomaticus, massetericus* – относящийся к анатомическому образованию.

Грамматические категории существительного и прилагательного объясняются (диагностируются) по словарной форме записи (*габитус*) таковых. Особое внимание обращается на характерные окончания существительных (*-us(m), -a(f)-um(n)*) и прилагательных первой группы (*трех окончаний*). Проводится дифференциальная диагностика существительных и прилагательных по словарной форме, объясняется согласование с ориентацией на род существительного в сравнении (английский/русский).

Симптомами (*symptomata*) прилагательных второй группы (*двух окончаний*) являются суффиксы: *al/ar* и окончания: *-is(mf), -e(n)*. Такие прилагательные часто образованы от существительных: *ala* – *alar-is, e*; *maxilla* – *maxillar-is, e*; *costa* – *costal-is, e*; *tempus* – *temporal-is, e*. В английском языке такое прилагательное остается с редуцированным окончанием.

В самом начале изучения анатомо-гистологической терминологии (после объяснения словарных форм существительного/прилагательного) обучающимся предлагается выучить базовый минилекс существительных и прилагательных, составленный нами по степени частотности с опорой на Terminologia Anatomica, что также значительно облегчает дальнейшее понимание и усвоение учебного материала.

Для заучивания лексического материала по анатомо-гистологической терминологии нами широко используются различные мнемотехники. Одна из них очень эффективна при заучивании названий 12 пар черепно-мозговых нервов и функций каждой из них (грамматическая тема «Согласование»). Схема в форме акронимов ниже – мощная интеракция в дальнейшем при изучении курса неврологии (*помогает своевременно и безошибочно восстановить в памяти латинское название + функция всех 12 пар черепно-мозговых нервов*).

Названия:

O O O T – *n. olfactorius* – *n. opticus* – *n. oculomotorius* – *n. trochlearis*

T A F V – *n. trigeminus* – *n. abducens* – *n. facialis* – *n. vestibulocochlearis*

G V A H – *n. glossopharyngeus* – *n. vagus* – *n. accessorius* – *n. hypoglossus*

Функции:

O O O T T A F V G V A H

s s mo mo mimomis mimi momo, где mo – *motorica (f)*; mi – *mixta (f)*; s – *sensorica (f)*.

Третье склонение существительных всех трех родов также рекомендуется объяснять сразу. Для запоминания основных характерных родовых окончаний нами активно используются мнемосхемы: *m(os/or/o/es/er/ex)*, *f(do/go/io/vceS/vceX)*, *n(ma/men/t/ur/us/ar/e/al)*. Исключения из правил по каждому роду обучающиеся вспоминают совместно через опорное слово русское/английское (как правило, многие слова обучающиеся знают уже из курса анатомии). Опираясь на современные разработки в области нейролингвистики, подача учебного материала «ударной терапевтической дозой» с опорой на минилекс позволяет обучающимся во время практического занятия легко запоминать большие объемы материала.

В зависимости от использования подхода (лингвистический/практико-ориентированный) названия мышц по функциям рекомендуем группировать, соответственно, на синонимы-антонимы/синергисты-антагонисты: *m. adductor* ≠ *m. abducror*; *m. levator* ≠ *m. depressor*; *m. pronator* ≠ *m. supinator*; *m. flexor* ≠ *m. extensor*; *m. constrictor* ≠ *m. dilatator*; *m. rotator (thoracis, cervicis/colli)*; *m. erector (dorsi)*; *m. sphincter (pupillae, ani)*; *m. buccinator*, *m. masseter*; -or, oris *m*; -er, eris *m* – словарная форма/dictionary form.

При произнесении вслух обучающимся предлагается сопровождать названия мышц соответствующими движениями (особенно нравится иностранным обучающимся). Синхронное выполнение упражнения (проговаривание вслух и движения) стимулирует центр Брока, речь становится более четкой. Во время такого упражнения (drilling) кроме позитивного эмоционального заряда обучающиеся получают хорошую возможность тренировать память (brainfitness).

При объяснении темы субстантиваты (названия кишок) обучающимся предлагается выписать названия кишок от «*duodenum*» → «*rectum*», используя анатомический атлас, и схематично зарисовать. Задание такого рода позволяет впоследствии при прохождении темы анастомозов в клинической терминологии безошибочно определить соответствующий отдел кишечника. Кроме того, всегда легко запоминаются интересные факты, например: *длина intestinum в тоническом состоянии 4 м, в атоническом 6–8 м, в неонатальном 3,5 м, увеличиваясь за первый год до 50%*. Для иностранцев, обучающихся на русском языке, будет также полезным для запоминания названия кишок по-русски мнемоническое предложение: «Давайте теперь повторим систему органов пищеварения» (*двенадцатиперстная–тощая–подвздошная–сигмовидная–ободочная–прямая*). Затем просим повторить всю цепочку слов на латинском языке. Такие задания помогают держать в аудитории здоровый эмоциональный фон и отлично тренируют память.

При желании коэффициент запоминания ЛЕ всегда можно подсчитать по следующей формуле: $K_z = m \div n \times 100\%$, где K_z – коэффициент

запоминания; m – количество правильно воспроизведенных терминов; n – общее количество терминов, подлежащих запоминанию. Чаще всего обучающиеся проводят самодиагностику или диагностику парам.

Работа с таблицами по-прежнему незаменима как на этапе введения нового учебного материала, так и для систематизации такового. Таблица «Magic Table» (название ориентировано на англофоны) помогает обучающимся быстро и безошибочно освоить такие грамматические темы, как «Склонение/Согласование». Простота в использовании делает данную таблицу дидактической находкой при практико-ориентированном подходе обучения, в том числе при использовании в дистанционном формате (для хорошей визуализации).

Magic Table

	I	II	III	IV	V
Singularis					
	f	m	n	mf	n
Nom	a	□/us	um/on	□/s/is/e	us
Gen	ae	i	is	us	ei
Pluralis					
Nom	ae	i	a	es	a(ia)
Gen	arum	orum	um(ium)	uum	erum

Фармацевтическую терминологию рекомендуем изучать, базируясь строго на фармакопее. Стандартные рецептурные формулировки (наизусть); химическая номенклатура, кислоты, оксиды, соли (обзорно). После темы «Правила выписывания рецепта» обучающиеся прописывают 100 рецептов (в отдельную тетрадь, с четкой маркировкой на полях, распределение по фармакологическим группам, особое внимание уделять сигнатуре: дозировка, кратность приема).

Сигнатура хорошо прописана в классических учебниках латинского языка для медицинских вузов [10, 11], но обучающиеся и преподаватели латинского языка часто игнорируют эту часть рецепта. Однако, как показывает опыт, именно интерация сигнатуры помогает впоследствии обучающимся на кафедре фармакологии реанимировать в памяти информацию по теме «Общая рецептура» и фармакотерапевтическую группу лекарственного препарата из курса латинского языка. Основной упор при изучении раздела «Фармтерминология» следует сделать также на частотные отрезки через задание: собрать список названий современных лекарственных препаратов согласно частотным отрезкам (УИРС – учебно-исследовательская работа студента). Заполнение обучающимися в обязательном порядке опорных таблиц по темам «Витамины» и «Гормоны». Преподаватель предлагает обучающимся список основных витаминов (A, B1, B2, B6, B12, C, D, E и пр.) и список основных гормонов 1) *hypophysis: anterior – somatotropum* =

growths h. (GH), Prolactinum (Prl), Adrenocorticotropum h. (ACTH, Corticotropinum), Thyroidostimulatum h. (TSH, Thyrotropinum), Folliculostimulatum h. (FSH), Luteinizinum h. (LH) et posterior – Oxytocinum, Antidiureticum h. (ADH, Vasopressinum; 2) gl. thyroidea – Thyroxinum (T4), Triiodthyroninum (T3), Calcitoninum; 3) gl. Parathyroidea – Parathormonum (PTH); 4) pancreas (insula Langerganci) – Insulinum et Glucagonum; 5) gl. suprarenalis: cortex – Glucocorticoids (Hydrocortisonum) et Mineralcorticoids (Aldosteronum) et medulla – Adrenalinum et Noradrenalinum; 6) gonadotropum h. – Androgena (Testosteronum), Oestrogena (Oestradiolum), Progestina (Progesteronum)).

Каждая из предложенных таблиц содержит соответствующие графы: латинское название, недостаток (–), избыток (+) и орган-мишень (target organ). Особо приветствуется, когда обучающиеся могут самостоятельно провести отбор важнейших гормонов, опираясь на знания, полученные при прохождении курсов по биохимии и физиологии.

Работа с инструкцией по применению лекарственного средства – краткосрочный учебный проект, реализуемый в течение прохождения раздела «Фармацевтическая терминология», позволяет понять структуру специального медицинского текста (название, лекарственная форма, действующее вещество, фармакокинетика, показания, противопоказания, способ применения и дозы), а также реанимировать базовые знания по клинической терминологии, полученные в первом семестре, например:

Самостоятельная работа № 2

Задание 1. Перевести на латинский язык клинические термины из инструкции к лекарственному препарату (показания/противопоказания – всего 10).

Задание 2. На обратной стороне листа А4 написать три рецепта по выбранному препарату, сигнатуру расписать.

Задание 3. Записать видеоролик – зачитываем вслух три рецепта.

REMEDIIUM

(название лекарственного средства)

FORMA MEDICAMENTORUM

(лекарственная форма)

SUBSTANTIA ACTIVA

(действующее вещество)

INDICATIONES (показания) CONTRINDICATIONES (противопоказания)

1, 2, 3....

1, 2, 3....

Рецепты пишутся исключительно по инструкции к выбранному препарату. В рецептах могут разниться: лекарственная форма (таблетки/ампулы и пр.); доза на прием (взрослые/дети); сигнатура (назначение). Особые указания: *формат А4, шрифт 14; Ф.И.О., № группы, с одной стороны – описание препарата, с обратной – три рецепта;*

продолжительность видеоролика ≤ 1 минуты; форма одежды: халат и медицинская шапочка. Староста группы собирает работы, архивирует папку, отправляет преподавателю (инструкция для дистанционного формата).

Тщательный отбор дидактических средств проводится нами с целью создания универсальных пособий для обучения медицинской терминологии как в очном, так и дистанционном режимах. Любое задание, на наш взгляд, должно, прежде всего, быть эмоциональным стимулом, который вызывает у обучающихся ответную когнитивную реакцию и стремление к самообучению ($S - R - S$). Только в таком случае по-настоящему меняется роль преподавателя в учебной аудитории (реальной/виртуальной). Преподаватель становится одновременно менеджером, коучем и фасилитатором образовательного процесса.

Отдельно хотим отметить использование билингвальных тренажеров в контексте проведения занятий по латинскому языку с учетом гетерогенной учебной аудитории, обращая особое внимание на обучение клинической терминологии. Эта терминосистема выбрана нами не случайно: клиническая терминология составляет остов профессионального дискурса будущего специалиста. На протяжении всего курса обучения в медицинском вузе (бакалавриат/специалитет/магистратура) обучающийся постоянно находится в дискурсивном поле клинической терминологии. Кроме того, что латинская клиническая терминология включает названия методов обследования/диагностики/лечения/операций/медицинского оборудования и пр., она к тому же интернациональна. Это значит, что при осуществлении перевода любого клинического термина с одного языка на другой (русский/английский и наоборот), как правило, можно использовать транслитерацию. Другое дело, что нужно уметь дать дефиницию (определение) термина. Поэтому мы считаем, что именно при обучении латинской клинической терминологии можно научиться использовать клинический термин синхронно в русском/английском эквивалентах, что в нашем случае равносильно продуктивному уровню учебного билингвизма. Тем самым мы утверждаем, что обучающиеся медицинских образовательных учреждений во время обучения латинской клинической терминологии могут без труда освоить иностранный язык (русский/английский) в дискурсивном поле латинской клинической терминологии.

К такому выводу мы пришли вовсе не случайно. Прежде всего, мы опирались на многолетние педагогические наблюдения, а также краткосрочные педагогические эксперименты, проводимые на занятиях по латинскому языку в режиме реального времени, с целью подбора универсальных дидактических средств. К примеру, после прохождения темы «Названия хирургических операций» русскоговорящим обучающимся предлагалось выполнить задание к слайду (отчет по проведен-

ной операции). Была дана четкая установка – в течение 7 с (время максимальной концентрации внимания, по мнению физиологов) посмотреть и назвать клинические термины, которые обучающиеся запомнили в течение отведенного отрезка времени:

Operative report

Date of operation: *June 3, 20xx*

Preoperative diagnosis: *chronic tonsillitis*

Postoperative diagnosis: *Frequent recurrent tonsillitis*

Surgeon: *Patrick Rodden, MD*

Assistant surgeon: *none*

Anesthesiologist: *Robert Jang, MD*

Anesthesia: *General*

Surgery performed: *Tonsillectomy*

Description of operation: *After general anesthesia induction, with intubation, the McGivor mouth gag and tongue retractor were utilized for exposure of the oropharynx. Local anesthetic consisting of 6 ml. of 0,5 % Xylocaine with 1:100,000 epinephrine was utilized. Tonsillectomy was carried out dissection and air technique. The right tonsillectomy electrocoagulation Bovie suction was utilized for hemostasis. Examination of the nasopharynx was normal.*

The patient tolerated the procedure well and went to the recovery room in good condition.

D.6/3/20xx [12].

По истечении времени мы обнаружили интересный факт: во-первых, все клинические термины из отчета были названы безошибочно, во-вторых, обучающиеся даже не обратили внимания на то, что текст был на английском языке. Это очередной раз утвердило нас в правильности идеи о том, что использование билингвальных тренажеров помогает развивать учебный билингвизм.

Билингвизм – это не просто накопливание языкового материала в результате подбора лексических единиц, ситуаций и усвоения грамматических форм и структур, а перестройка речевых механизмов человека для взаимодействия. На первом этапе усвоения языка – это формирование навыка переключения с языка на язык; на следующем – это нейтрализация одной системы для создания более благоприятных условий функционирования другой. И уже на более поздних этапах – параллельное использование двух языковых систем без затруднений.

Поэтому в поликультурной среде медицинского вуза при использовании латинской медицинской терминологии для параллельного обучения иностранному языку (русскому/английскому) создание механизма билингвизма следует считать первоочередной дидактической задачей. В этом случае латинский язык выступает в качестве языка-посредника (опорного, рабочего). Сущность механизма билингвизма заключается в возбуждении знаковых, денотативных или ситуационных

связей лексических единиц в условиях необходимости или возможности выбора между двумя языковыми системами. При изучении ЛЕ второго языка, независимо от метода обучения, каждая новая иноязычная ЛЕ, появляющаяся в поле зрения обучающегося, связывается не с тем или иным субъектом действительности, а с соответствующим словом опорного (рабочего) языка и только через него с самим обозначаемым. Билингвальный тренажер по латинской медицинской терминологии преследует две основные цели:

- 1) возможность строить индивидуальную траекторию обучения;
- 2) овладеть терминологией на профессиональном уровне.

Билингвальный тренажер – универсальное пособие, представленное практическими занятиями соответственно учебному плану дисциплины. Каждый блок посвящен одной из основных терминосистем, состоит из практических занятий (согласно календарно-тематическому плану). В свою очередь каждое занятие содержит теоретический материал («Non multa, sed multum», в том числе в форме опорных таблиц с учетом частотности); упражнения типа «конструктор» («Usus est optimus magister»), позволяющие обучающемуся самому конструировать термины, особенно клинические, и тренировать их употребление (drilling) и финального теста, ориентированного, прежде всего, на самодиагностику обучающегося (self-check).

Хорошая рубрикация и визуализация теоретического материала тренажера способствуют активному усвоению медицинской терминологии, в особенности клинической, а упражнения типа «two way translation» позволяют использовать опорные таблицы с латинскими медицинскими терминами для произвольного запоминания терминов на русском/английском языках.

Все вышеперечисленное позволяет получить широкую вариативность использования данного тренажера как непосредственно в аудитории под руководством преподавателя, так и для внеаудиторной самостоятельной работы студента. Учитывая тот факт, что иностранные обучающиеся изучают русский язык, равно как и русскоговорящие студенты осваивают по учебному плану иностранный язык (чаще всего английский), была выдвинута гипотеза о том, что билингвальные тренажеры по латинскому языку способны также решить вопрос взаимопонимания и диалогического взаимодействия в мультилингвальной/мультиконфессиональной аудитории.

В процессе преподавания латыни в медицинских образовательных учреждениях на протяжении многих лет мы пришли к выводу о том, что такой мощный потенциальный ресурс обучающихся, как знание латинской медицинской терминологии, можно и нужно активно задействовать при обучении иностранному языку (русскому/английскому) в поликультурной среде медицинского вуза.

А такой категории обучающихся, которая испытывает фрустрацию по отношению к иностранному языку (английскому) еще со школы, билингвальный тренажер значительно облегчает понимание английских аутентичных текстов по специальности (особо касаясь медицинских сокращений). Опора на ключевые латинские термины при переводе с одного языка на другой (транслитерация) дает обучающимся возможность поверить в собственные силы, а также помогает снизить общий уровень тревожности в учебной группе. Другое дело, что транслитерация не всегда в полном объеме снимает трудности перевода, в таком случае мы просим обучающегося дать дефиницию клинического термина на русском/английском языках.

Итак, билингвальный тренажер позволяет, во-первых, беспрепятственно переходить из одной языковой субкультуры в другую; во-вторых, приближает к основной цели обучения – овладению коммуникативной и лингвосоциокультурной компетенцией. Результаты сдачи обучающимися первого коллоквиума по остеологии на кафедре анатомии показывают дидактическую значимость использования билингвального тренажера через усвоение и активное использование базового анатомо-гистологического минилекса и очередной раз доказывают тесную интеграцию предметов в медицинском вузе.

Для активного усвоения профессионального блока, соответствующего профилю факультета, мы широко используем задания по составлению тематических таблиц: «Инфекционные болезни и их возбудители» для медико-профилактического факультета, «Детские болезни» для педиатрического факультета, «Болезни полости рта» для стоматологического факультета и др. В каждой из таблиц обязательно присутствует колонка «Симптомы», поэтому при ее заполнении обучающимся приходится тщательно отбирать материал, работая с профессиональной учебной/научной литературой. На этапе контроля обучающийся должен уметь «диагностировать» заболевание по симптомам с использованием термина (дискурс врача) и дефиниции (дискурс пациента), демонстрируя навык коммуникативной мобильности.

На заключительном занятии по клинической терминологии обучающиеся должны продемонстрировать самостоятельный продукт (презентация и краткий доклад (Report) по заранее выбранной нозологической единице из международного классификатора болезней (МКБ)). При отборе материала для доклада рекомендуется использовать метод компрессии текста, следуя четкому плану построения всех текстов медицинского характера. Обучающиеся получают, во-первых, необходимый опыт «проживания» публичного выступления, во-вторых, комфортная экологическая учебная обстановка благоприятно влияет на здоровый эмоциональный фон в учебной аудитории.

Результаты центрального тестирования по латинскому языку и медицинской терминологии являются неоспоримым доказательством того, что билингвальный тренажер является мощным дидактическим средством в поликультурной среде медицинского вуза. Его использование в гетерогенной учебной аудитории снижает общий уровень тревожности обучающихся за счет здорового эмоционального фона и повышает качество обучения.

Методика расчета показателей успеваемости, качества знаний и обученности проводится по стандартным общепринятым формулам: успеваемость = (кол-во «5» + кол-во «4» + кол-во «3») ÷ общее кол-во обучающихся; качество знаний = (кол-во «5» + кол-во «4») ÷ общее кол-во обучающихся; обученность = (кол-во «5» + кол-во «4» × 0,64 + кол-во «3» × 0,36 + кол-во «2» × 0,16 + кол-во «н/а» × 0,08) ÷ общее кол-во обучающихся, где (≥70% – «3»; ≥80% – «4»; ≤90% ≥100% – «5»).

Достоверность всех результатов исследования по использованию билингвальных тренажеров отражена нами в отчетных документах кафедры – журналах успеваемости и сводных семестровых ведомостях.

Заключение

Следует еще раз отметить основные направления дальнейшей работы по оптимизации учебного процесса дисциплины «Латинский язык и медицинская терминология» на пути к цифровой трансформации образовательного процесса современного медицинского вуза.

Следует пересмотреть распределение часов на изучение терминологических систем внутри самой дисциплины. Максимально приблизить предмет «Латинский язык и медицинская терминология» к медицинской (врачебной/сестринской) практике. Именно практико-ориентированность делает учебный процесс ярче и эмоциональнее, соответственно, запоминание учебного материала происходит произвольно, а значит, сразу попадает в ячейку долговременной памяти обучающегося [13, 14].

Все результаты нашего исследования являются подтверждением мысли о том, что использование билингвальных тренажеров в современном учебно-образовательном процессе является необходимостью, продиктованной временем и «status praesens localis». Тренажер – мощный дидактический инструмент, помогающий реализовать учебный билингвизм для достижения учебной цели: освоение профессиональной терминологии, развитие коммуникативной и социолингвистической компетенции.

Яркие примеры из текстов истории болезней при изучении раздела клинической терминологии, особенно касающиеся доврачебной помощи по витальным показаниям (например, *oedema Quinke* = *oedema*

angioneutiticum – ангионевротический отек), хорошо запоминаются, если при этом подкреплены визуально. В то же время можно тренировать латинские клинические термины, обозначающие симптомы заболевания: *oedema palpebrarum/labiorum/laryngis* (отек век/губ/языка/гортани); *dysphagia, dyspnoe* (затрудненное глотание/дыхание), *tussis* (кашель), *dysphonia* (осиплость голоса), *bronchospasmus* (спазм бронхов). В дальнейшем на специальных кафедрах такие примеры из курса латинского языка могут стать своего рода реминисценцией, обучающийся сможет без труда восстановить в памяти всю классическую симптоматику заболевания. Работа с профессиональными текстами по специальности (история болезни/case history) помогает развитию профессионального медицинского дискурса, включая институциональный, и клинического мышления обучающихся (начиная уже с первого курса), что особенно ценно в эпоху тотальной цифровизации.

Билингвальные тренажеры по медицинской терминологии способствуют постоянной активизации мыслительной деятельности и реализации диалогического взаимодействия (гуманизация и гуманитаризация) в диаде «обучающийся – преподаватель» при любом формате обучения (on-line/off-line).

Предложенный нами метод использования билингвальных тренажеров в гетерогенной учебной среде современного медицинского вуза позволяет через усиление мотивации к изучению латинского языка повысить процент успеваемости обучающихся и качество обучения, а также является катализатором развития коммуникативной мобильности субъектов образовательного процесса. Обучающиеся научаются быть внимательными, видеть тесную интеграцию предметов, находить причинно-следственные связи и т.д., что, на наш взгляд, является необходимым профессиональным качеством в деятельности будущего специалиста, особенно при работе в системе «Человек–Человек».

Литература

1. *Многоязычие* и литературное творчество / отв. ред. М.П. Алексеев. Л., 1981. 337 с.
2. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. С. 7–22.
3. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика. 1999. Вып. III. С. 7–42.
4. *Розенцвейг В.Ю.* Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. VI: Языковые контакты. М., 1972. С. 5–24.
5. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969. 160 с.
6. *Kondratyev D.K.* Teaching medical Latin in European higher education // Journal of the Grodno State University. Vol. 16, № 3. P. 366–369.
7. *Viksne V., Abelite I.* Teaching Latin in International Student Groups: Comparative Study. URL: www.cjv.muni.cz/cs/casalc-review-2015-2016-vol-5-no-2/ PP126-138

8. *Terminologia Anatomica* = Международная анатомическая терминология (с офиц. списком рус. эквивалентов) / под ред. Л.Л. Колесникова. М. : Медицина, 2003. XII, 409 с.
9. *Стоянова Л.В.* Латинский язык и медицинская терминология. Экспресс-курс. М. : Практическая медицина, 2021. 84 с.
10. *Чернявский М.Н.* Латинский язык и основы медицинской терминологии : учебник. М. : Медицина, 2020. 447 с.
11. *Панасенко Ю.Ф.* Латинский язык : учебник. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2016. 352 с.
12. *Gyls Barbara A.* Medical Terminology simplified. 3rd ed. USA, 2005. 609 p.
13. *Beran A.* A pragmatic and empirical approach to medical terminology instruction: from Latin grammar to professional language learning // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2019. Vol. 6-3. P. 5–10.
14. *Bujalkova M., Dzuganova B.* English and Latin Corpora of Medical Terms – A Comparative Study // International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE). December 2015. Vol. 2, is. 12. P. 82–91.

Сведения об авторе:

Стоянова Лела Вахтанговна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет) (Москва, Россия). E-mail: stoyanovalv@yandex.ru

Поступила в редакцию 2021 г.

Medical terminology teaching in multicultural learning environment in the era of digitalisation

Stoyanova L.V., Ph.D. (Education), Senior Lecturer, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of the Russian federation (Moscow, Russia). E-mail: stoyanovalv@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/4

Abstract. The article considers the problem of the influence of the multicultural environment on the dialogical interaction of teachers and students. The concept of educational bilingualism in the context of the educational process is disclosed. The need to implement educational bilingualism of students during Latin language classes is proved. The traditional model (paradigm) of teaching medical terminology based on a detailed study of Latin grammar is now, in our opinion, significantly outdated. In the context of digitalization of a modern Russian medical university, in addition to the usual, already established model of teaching the Latin language based on a grammatical approach, a completely different model should come, aimed at practical-oriented training and professional medical discourse, including institutional, i.e. containing “living” medical terminology. In order to achieve this goal, it is necessary, first of all, to revise the curricula, calendar and thematic plans; To conduct a thorough selection of educational material according to the specialty received. The grammatical paradigm of teaching Latin is only an auxiliary tool for the formation of key competencies: terminological, communicative and sociolinguistic. Such a question became especially relevant when switching to hybrid training, when the Latin teacher has to work in different modes (face to face/remotely), in different languages (Russian/English) and a completely heterogeneous educational audience. All of the above is a primary solution to the problems of linguo-didactics in the context of the educational process of a modern Russian medical university. Training in Latin medical terminology should, first of all, reflect a “living” professional medical language, which, in turn, is based on Greek-Latin doublet designations of organs/systems and is focused on the discourse of the future specialist.

Keywords: medical terminology; educational bilingualism; dialogical interaction; Latin language; multicultural educational environment

References

1. Mnogoyazychiye i literaturnoye tvorchestvo (1981) [Multilingualism and literary oeuvre] / otv. red. M.P. Alekseev. L. 337 p.
2. Tarasov E.F. (1996) Mezhdunarodnaya obshcheniye – novaya ontologiya analiza yazykovogo soznaniya [Intercultural communication – a new ontology of the analysis of linguistic consciousness] // Etnokul'turnaya spetsifika yazykovogo soznaniya. M.: In-t yazykoznaniiya RAN. pp. 7–22.
3. Weinreich W. (1999) Odnoyazychiye i mnogoyazychiye [Monolingualism and multilingualism] // Zarubezhnaya lingvistika, Vol. III. pp. 7–42.
4. Rosenzweig V.Y. (1972) Osnovnyye voprosy teorii yazykovykh kontaktov [The main issues of the theory of language contacts] // Vyp. VI: Yazykovyye kontakty. M., pp. 5–24.
5. Vereshchagin E.M. (1969) Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma) [Psychological and methodological characteristic of bilingualism]. M., 160 p.
6. Kondratyev D.K. Teaching medical Latin in European higher education // Journal of the Grodno State University, Vol.16 (3), pp. 366–369.
7. Viksne V., Abelite I. Teaching Latin in International Student Groups: Comparative Study // www.cjv.muni.cz/cs/casalc-review-2015-2016-vol-5-no-2/ PP126-138
8. Terminologia Anatomica = Mezhdunarodnaya anatomicheskaya terminologiya (s ofits. spis-kom rus. ekvivalentov) [International Anatomical Terminology (with an official list of Russian equivalents)] (2003) / pod red. L.L. Kolesnikova. M.: Meditsina, 409 p.
9. Stoyanova L.V. (2021) Latinskiy yazyk i meditsinskaya terminologiya. [Latin language and medical terminology]. Ekspres-kurs. M. : Prakticheskaya meditsina. 84 p.
10. Chernyavsky M.N. (2020) Latinskiy yazyk i osnovy meditsinskoy terminologii: uchebnik [Latinsky language and the basics of medical terminology: textbook] M.: Meditsina, 447 p.
11. Panasenko Yu.F. (2016) Latinskiy yazyk: uchebnik [The Latin language: textbook]. M.: GEOTAR-Media, 352 p.
12. Gylys B.A. (2005) Medical Terminology simplified. 3rd ed. USA. 609 p.
13. Beran A. A pragmatic and empirical approach to medical terminology instruction: from Latin grammar to professional language learning// International Journal of Humanities and Natural Sciences, Vol. 6 (3), pp. 5–10.
14. Bujalkova M., Dzuganova B. (2015) English and Latin Corpora of Medical Terms – A Comparative Study // International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE) Vol. 2 (12), pp. 82–91.

Received 11 May 2021

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ПРОЯВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО КОДА

Т.В. Хвесько, О.В. Нагель, Н.Ю. Басуева

Аннотация. Описывается формирование культурного кода, который приобретает особое значение в рамках общей проблемы языковой картины мира и ее отражения фразеологическими единицами разных этносов. Исследование проведено на основе сопоставительного анализа семантики фразеологических единиц с привлечением диалектного материала и произведений фольклора. Чтобы выявить факторы, способствующие воплощению культурного кода, первым шагом на пути решения этой проблемы было осознание уникальности культуры носителей языка, понимание неразрывной связи языка и культуры, что находит отражение в сознании народа, в частности в широко используемых поговорках и пословицах. В процессе исследования использовался метод когнитивного моделирования, метод интерпретации знаний, метод концептуально-категориального воплощения картины мира. Актуальность исследования определяется описанием когнитивных механизмов формирования идиом в разных языках, что обусловлено социальными и культурологическими особенностями этноса. В идиомах проявляются креативные возможности носителей языка, которые показывают, как происходит осмысление определенных событий, как осуществляется концептуализация мира. Идиомы как результат метафорического и метонимического переосмысления конкретного значения языковых единиц представляют собой воплощение мыслительного прообраза концептуально-категориальных знаний в процессе восприятия мира носителями языка. При восприятии мира важную роль играют экстралингвистические факторы: окружающая действительность, религия, культура, межэтнические контакты и др. Несмотря на различия лексических и грамматических языковых систем, в коммуникативном дискурсе доминируют когнитивные механизмы концептуализации и категоризации знаний. Взгляд на языковые явления с позиции когнитивной лингвистики предполагает выявление как универсальных, так и уникальных факторов их этнической обусловленности. Результаты исследования призваны способствовать дальнейшему развитию изучения национально-культурной специфики языковой концептуализации мира, а также теории межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: фразеологизмы; концепт; картина мира; культурный код; когнитивный; универсальный

Введение

В последнее время в лингвистике широко обсуждаются вопросы описания вербальной культуры, репрезентируемой на уровнях фольклора, литературы и языка. Вербальная культура рассматривается авторами, с одной стороны, как часть этнической культуры, включающая в себя язык и основанные на нем формы словесности, и, с другой стороны, как воспроизводимый компонент общественно-языковой практики.

Кроме того, в вербальной культуре важен территориальный (антропологический) аспект, а именно распределение этнических вербальных культур территориально, а также их генетические и типологические связи [1–4].

На основе антропологических теорий культурных универсалий, переосмысленных в плане лингвистики (в частности, этнолингвистических представлений), фольклористики и литературоведения, предложены критерии для формирования культурных универсалий, релевантных для сопоставительного изучения различных вербальных традиций (языка, фольклора, литературы) разных этносов. В исследовании Л.С. Дампиловой и соавт. предпринята попытка поиска общего понятия вербальной культуры [5. С. 9]. Проблема мифологемы, как некоторое соответствие идеального содержания репрезентации в мире человека, поставлена в статье В.И. Тюпы «Мифологема Сибири: к вопросу о сибирском тексте русской литературы» [6. С. 28]. В ней автор подробно развернул мифологему Сибири как страны мертвых с неизбежными атрибутами холода, зимы, ночной темноты. Именно благодаря этому указанные В.И. Тюпой атрибуты образуют пространство, ведущее к гибели героя или к его трансфигурации (преображению). Исследователю удалось с большой долей полноты реконструировать архесюжет сибирского текста русской литературы.

В связи с этим открываются новые параметры в изучении связей мифопоэтики с сюжетами и жанрами, характеризующими эволюцию сибирского текста. Здесь, на наш взгляд, особенно интересным оказывается обращение к анализу различных форм эстетической типизации (трагического, комического, героического, идиллического и т.п.) и их влияния на проблемы текстообразования. Не менее интересно проследить, как изменяется мифопоэтика в зависимости от смены литературных направлений, насколько велика ее роль в эпоху романтизма, реализма, символизма или постмодернизма. Полученная картина позволит решить вопрос, насколько самобытным выступает в разных контекстах сибирский сверхтекст литературы в сравнении с общероссийскими тенденциями [7–10]. В исследовании Т.В. Хвесько и соавт. представлено описание аксиологической модальности в антропонимической системе сибирских татар в связи со сменой модусов древних тюрков, кипчаков и сибирских татар. Причиной смены модусов стали исторические процессы взаимодействия племен и родов, процесс тюркизации и исламизации [11. С. 105].

Модус этноса зависит, по мнению авторов, от степени религиозности носителей языка. Если меняется модальная рамка толкования, то меняется и его языковая система (антропонимическая система древних тюрков, кипчаков, сибирских татар). В каждом модусе субъект опирается на предшествующее поколение людей и их опыт, сохраняет этот

опыт и развивает далее, передавая языковые когнитии, которые закрепляются в письменных источниках. Рассмотрение эволюции модуса или кода сибирских татар рассматривается в тесной связи с историей общества, развитием языка, увязано с закономерностями семантических процессов в лексике, с закономерностями внеязыковых логических или психологических явлений.

Монография С.М. Кравцова и С.В. Максимец посвящена исследованию системы ценностей, присущих лингвокультурному (этническому) сообществу и реализуемых в его фразеологии. В сопоставительном аспекте исследуется парадигма ценностей, свойственных русскому и французскому этносам. Фразеологические единицы, отражающие конкретные реалии культурно-исторического опыта данных этнических сообществ, анализируются с точки зрения их семантики, лексико-грамматического состава, внутреннего образа. Исследование фразеологии позволило установить ценностную парадигму этносов, определить их когнитивные различия в восприятии конкретных сущностей. Выявляются общие и национально-культурные ценности, что важно учитывать в процессе межкультурной коммуникации [7].

Исследование Т.Б. Радбиль посвящено изучению и описанию фразеологического состава языка в двух основных аспектах: в каких формах культура воплощается во фразеологических единицах языка и как субъект языка, являющийся одновременно и субъектом культуры, осознает культурные смыслы и, владея ими, использует их в дискурсивных практиках. Исследование проведено в рамках лингвокультурологии, в центре внимания которой – фактор языка в человеке, проявляющийся в его практической жизнедеятельности, воздействующий на его жизненную философию, а тем самым и на стратегии речемыслительной деятельности, отображающей все сферы бытия человека в мире. Особое внимание автор уделяет методологическим основаниям лингвокультурологического анализа фразеологизмов, связи фразеологизмов с национально-культурным мировидением и миропониманием, с установками культуры и культурно-языковым сознанием [8].

Понятие культурного кода чрезвычайно плодотворно для идеографической лексикографии [10, 12, 13]. Мифологему можно представить как некоторую идею – элемент или комбинацию элементов понятийного ряда, символизируемых единицами «материального мира». В этом случае все пространство мифологем можно представить как трехмерную матрицу, в которой одно измерение задается понятийно-ценностными рядами, второе – понятиями, образующими «культурные коды», а третье – формами вербальной культуры. Применительно к конкретной вербальной культуре или даже всему комплексу вербальных культур Сибири и Дальнего Востока возможны лакуны, многие поля этой матрицы могут оказаться незаполненными. В вербальной

культуре конкретного этноса возможно отсутствие одного из понятийных рядов или неразвитость культурного кода и его отдельных реализаций [12–14].

И.С. Урманчеева подвергает сопоставительному анализу фразеологизмы переселенческих говоров Низовой Печоры и общерусские фразеологические единицы идентичной семантики [14]. Рассматривается фонетическая, словообразовательная, морфологическая, синтаксическая, лексическая и семантическая вариантность. Раскрываются перспективы сопоставительного анализа для уточнения этимологических версий, установления образной основы устойчивых выражений, описываются особенности печорских вариантов общерусских фразеологизмов, обусловленные консервацией архаических явлений и длительным обособленным существованием говора в условиях межъязыковых контактов [14. С. 237].

Большинство диалектных вариантов общерусских фразеологизмов состоит из общеупотребительных компонентов. Однако яркой отличительной особенностью региональных устойчивых оборотов является употребление в их составе локализмов – фонетических, семантических, словообразовательных, морфологических, собственно лексических, этнографических (*как наросне, мураши по коже забегали, зубы на полицу положить, одно костьё, раскошевить душу, на один копыл, глухой пес-терь, законы как косилочное дышло: куда повернёшь, туда и вышло*).

Существование многочисленных лексических вариантов, отражающих картину мира диалектоносителя-северянина, во многом объясняется особенностями ландшафта и климата, традиционных занятий и промыслов, а также межэтническими и межъязыковыми контактами: *белая мошка, как собака да росомаха жить, распустить тюни, шишко носит, шаньгу маслом не испортишь, как кычко на сене, как зельдей в бочке*. Вариантность фразеологических единиц демонстрирует неисчерпаемость творческого потенциала народа, который реализуется в неосознанном или намеренном использовании средств выразительности, начиная со звукоизобразительных синонимов, отличающихся экспрессивностью звучания (*в голову втрёщить, языком лямзат/ляцкаты/вичкаты/тилькаты, выздынуть нос до луны*), и заканчивая фигурами и словесными играми, такими как рифма, ритм, паронимия, антитеза, градация, синтаксический и образный параллелизм, парадокс, каламбур и др., выполняющими эстетическую, экспрессивную и мнемоническую функции [15. С. 70; 16. С. 20].

Консервирующая роль фразеологизмов хорошо известна и изучена. Они часто сохраняют реликтовые явления, утраченные языковым узусом. Эта же особенность присуща диалектам, особенно островным, переселенческим, в результате диалектный фразеологизм может включать компоненты разной степени архаизации (компонент, устаревший в

литературном языке, но сохранившийся в диалектах, и компонент, устаревший и в литературном языке и в диалектах, но сохранившийся во фразеологизмах): *как на долони, сквозь перстьё (персты, перстья) смотреть, на один лик, дочи не плачет – матери не разумеет*. Исторически компонент проник из соседних коми диалектов, однако не исключена возможность, что коми *зельдь* – более древнее заимствование (из русского *сельдь*) [17. С. 116]. Русские говоры сохраняют утраченные литературным языком устойчивые обороты. В говорах Низовой Печоры это: *ни богу свечка, ни чёрту ожег; губа не дура, язык не лопата – знают, что горько, что сладко; ни кола, ни двора, ни милого живота; чудеса в решете: дыр много, а выскочить некуда; дружбу дружить, а камень за пазухой держать* и др.

При всей сложности отграничения таких фразеологизмов от позднейших новообразований, роль подобных фразеологических единиц в прояснении внутренней формы и уточнении этимологических версий трудно переоценить [19–22]. Наличие диалектных вариантов идиом в русском языке наводит на мысль о возможности рассмотрения межъязыковых сходств и различий в интерпретации фразеологических единиц в индоевропейских языках.

Исследование и результаты

Сравнительный анализ ключевых слов в пословицах индоевропейских языков показателен и, не оставленный без внимания, может значительно помочь в осознании особенностей национальных языковых картин. В работе А. Вежицкой представлены данные о конкретных языковых фактах, которые могут служить маркерами этноспецифической информации, заложенной в языке, и способствовать пониманию иноязычной картины мира [23. С. 31–45]. Знания о когнитивных доминантах иноязычной картины мира, категориях, различиях в их содержании и интерпретации помогут избежать коммуникативных неудач, ощутимых и значимых в профессиональной деловой коммуникации [24. С. 64; 25]. Сравнительный анализ некоторых фразеологизмов в английском и русском языках показал уникальное сходство в строении, образности и стилистической окраске: *сливки общества* – the cream of society; *игра стоит свеч* – the game is worth the candle; *играть с огнем* – to play with fire; *сжигать мосты* – to burn bridges; *нет дыма без огня* – there is no smoke without fire; *трудолюбивый как пчела* – busy as a bee. Названия частей тела, участвующих в образовании фразеологизмов, имеют символический характер; создаваемые образы понятны для носителей и русского, и английского языков: *to have a good head on the shoulders* – иметь голову на плечах; *to wash one's head* – намылить голову (шею); *one's hair stood on end* – волосы дыбом встали; *to be all eyes* –

смотреть в оба; *not to see beyond the end of a nose* – не видеть дальше собственного носа; *to look down a nose at somebody* – задирать нос; *a tooth for a tooth* – зуб за зуб; *to have lost a tongue* – язык проглотить.

Базовым понятием лингвистической культурологии является концепт, заключающий в себе культурные установки, своеобразно проявляющиеся у носителей разных культур. Разнообразие форм познания определяет разные способы структурирования концептов в сознании человека: на основе чувственного опыта, т.е. в результате восприятия окружающего мира непосредственно органами чувств: через зрение, слух, обоняние, осязание и вкус; на основе предметно-практической деятельности; на основе экспериментально-познавательной деятельности; на основе мыслительной деятельности; на основе вербального и невербального общения [28].

Другими словами, языковая вербализация является отражением структур человеческого сознания, мышления и познания. Следует отметить, что когнициия непосредственно связана с конкретным языком, поскольку именно культура формирует языковую картину мира. Языковая картина мира отражает культурные особенности видения мира, своеобразие менталитета языковой общности [28. С. 696; 29. С. 67]. Сознание носителя национальной языковой картины мира структурировано особым образом, выдвигая на первый план доминантные, превалирующие в сознании концепты и категории. Структурированное особым образом сознание и будет определять вербальное и невербальное поведение человека, которое естественным образом может отличаться от поведения носителя языковой картины иной этнической общности. Очевидно, что процесс конструирования иноязычной картины мира имеет специфический характер. Определяя доминанты их речевого взаимодействия, авторы отмечают, что интегративность речевого взаимодействия характеризуется совпадением концептуальных систем в структурном и содержательном плане, соответствием механизмов формирования смыслов высказывания [27].

Национальная языковая картина мира складывается у носителя языка естественным образом на протяжении всей его жизни, она передается от поколения к поколению через освоение коллективных знаний, мировоззрения, правил поведения, образа жизни, системы оценок неосознанно. Ключевыми словами многих английских идиом являются концепты, связанные с бытом англичан, что свидетельствует о привязанности представителей этой нации к семейному очагу: *An Englishman's house is his castle* (мой дом – моя крепость). Так, Дж. Лакофф утверждает, что представления человека о мире проектируют его языковое поведение: то, о чем человек говорит и как он это делает, зависит в конечном итоге не только от его фиксированных потребностей, глубинных и извечных стремлений, но и от генетической наследствен-

ности [29]. Особенности культуры народа, его истории, народные представления о тех или иных традициях и явлениях, национально обусловленные стереотипы восприятия окружающего мира наиболее ярко отражены в идиомах и фразеологизмах. Национально своеобразными являются и концепты, формирующиеся на основе верований, народных обычаев и обрядов.

Так, фразеологизм *как рукой сняло* связан с верой в способность некоторых людей исцелять больных с помощью движений рук над больным местом; выражение *перемывать косточки* является одной из самых древних идиом русского языка. Речь в данном случае идет о забытом обряде перезахоронения: спустя три года после смерти покойника извлекали из могилы, очищали кости от тлена и заново хоронили. Это действие сопровождалось воспоминаниями о покойном, оценкой его характера, дел и поступков. Однако в наши дни соседи и знакомые предпочитают не ждать так долго и *перемывают кости* живым людям; идиома *остаться с носом* на самом деле имеет значение *остаться с ношей* (ноша, нести). Человек оставался с носом, если его подношение (как правило, взятка) не было принято. При восприятии иноязычной картины мира полезно сравнение национальных языковых картин, что способствует постижению особенностей иноязычной концептуализации и категоризации [23, 31, 32].

Несоответствие объема содержания концептов в иностранном и родном языках показывает национальную специфику значений языковых единиц. Например, многие русские фразеологизмы не имеют аналогов в английском языке: *повесить нос, один как перст, без царя в голове, душа в пятки ушла, губа не дура, на лбу написано, а Васька слушает да ест, слона-то я и не приметил, рыльце в пуху, мартышкин труд, медвежья услуга* – все они заимствованы из произведений русских писателей.

Учитывая вышеизложенное, можно отметить следующее: если языки восходят своими заимствованиями к одному первоисточнику, то можно говорить об их образной и стилистической схожести. Однако при переводе часто происходит смена образности. Это интересное явление для английского и русского языков можно назвать *блендингом*, или *концептуальной интеграцией*, когда два образа из разных языков имеют общий характерный для них концепт. По мнению исследователей, *блендинг* не выводится из структуры составляющих компонентов, а возникает в результате умозаключения [30. С. 133].

Так, наблюдаемые различия образов в указанных фразеологических единицах (борода/кулак, поросенок/кот, голова/глаз, горошины/капли, ложка/сорочка и др.) в результате переосмысления приводят к выявлению характерного для обеих ситуаций образу: *to laugh in the beard* (смеяться в «бороду») – смеяться в **кулак** (общая пропозиция –

надсмехаться); to buy a **pig** in a poke (купить «поросенка» в мешке) – купить **кота** в мешке (общий смысл – продешевить); **head to head**, face to face (голова к голове, лицо к лицу) – с глазу на **глаз** (общая пропозиция – наедине); as two **peas** (как две «горошины») – как две **капли** воды (общая пропозиция – сходство); to be born with a silver **spoon** in the mouth (родиться с серебряной ложкой во рту) – родиться в **сорочке** (общая пропозиция – счастливчик); not worth a **bean** (не стоит и боба) – **гроша** ломаного не стоит (общая пропозиция – пустое); the rotten **apple** injures its neighbours (гнилое яблоко портит соседние) – паршивая **овца** все стадо портит (общая пропозиция – порча); as cool as a **cucumber** (холодный как огурец) – спокоен как **удав** (общая пропозиция – без эмоций). Даже такие разные по лексическому составу фразеологизмы, как «You made your bed, now lie in it» в английском языке (дословно переводится как «Сам постелил, вот теперь и ложись») и в русском – «Сам заварил кашу, сам и расхлебывай», имеют общую пропозицию – «ответственность за проступок».

Заключение

В процессе структурирования иноязычной картины мира полезно сравнительное изучение национальных языковых картин, что способствует постижению уникальности иноязычной концептуализации и категоризации. Несоответствие объема содержания концептов в родном и иностранном языках показывает национальную специфику мировосприятия. Планомерная работа по сравнению национальных языковых картин и способов их репрезентации приводит к выводу о том, что процесс структурирования концептов в сознании коммуниканта имеет общие для любых языковых систем механизмы – когнитивные – которые, несомненно, будут совершенствоваться, развиваться по мере приобретения новых языковых и культурных этнических знаний. Эффективность межкультурного общения требует от коммуникантов не только владения набором знаний о лексическом и грамматическом строе языка, но и необходимого знания способов восприятия мира представителями иной языковой общности, способов концептуализации и категоризации действительности, понимания когнитивных доминант языковой картины мира. Сознательный выбор структурирования процесса познания с позиций когнитивной лингвистики позволяет встать на путь успешного решения проблемы межкультурной коммуникации.

Результаты исследования подтверждают, что несмотря на различия лексических и грамматических языковых систем, в коммуникативном дискурсе доминируют когнитивные механизмы концептуализации и категоризации знаний. Взгляд на языковые явления с позиции когнитивной лингвистики предполагает выявление как универсальных, так и

уникальных факторов их этнической обусловленности. Полученные результаты призваны способствовать дальнейшему развитию изучения национально-культурной специфики языковой концептуализации мира, а также теории межкультурной коммуникации.

Литература

1. **Баранникова Л.И.** Говоры территорий позднего заселения и проблема их классификации // Общее и русское языкознание (Избранные работы). М. : КомКнига, 2005. 256 с.
2. **Гудков Д.Б., Ковинова М.Л.** Телесный код русской культуры: материалы к словарю. М. : Гнозис, 2007. 288 с.
3. **Диброва Е.И.** Вариатность фразеологических единиц в современном русском языке. Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1979. 192 с.
4. **Дронова Т.И.** «Чужие» в традиционных представлениях русских староверов Усть-Цильмы // Известия Коми научного центра УрО РАН. Историко-филологические науки. 2018. № 1 (33). С. 75–79.
5. **Дампилова Л.С., Силантьев И.В., Ким И.Е., Кузьмина Е.Н., Шатин Ю.В.** Универсалии вербальной культуры: в поисках общего понятия // Сибирский филологический журнал. 2020. № 4. С. 9–28.
6. **Тюпа В.И.** Мифологема Сибири: к вопросу о «сибирском тексте» русской литературы // Сибирский филологический журнал. 2002. № 1. С. 28–35.
7. **Кравцов С.М., Максимец С.В.** Ценностная парадигма лингвокультурного сообщества в зеркале фразеологии (на материале русского и французского языков). М. : Litres, 2019. 144 с.
8. **Радбиль Т.Б.** Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках / отв. ред. В.Н. Телия. М. : Litres, 2013. 338 с.
9. **Титаренко Н.В.** Национально-культурный компонент фразеологизма в сопоставительном аспекте (на материале русского, английского и испанского языков) : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2008. 216 с.
10. **Рэнчин Б.** Отображение универсальных и этноспецифических черт языковой картины мира в фразеологических фондах английского, русского и монгольского языков (на материале фразеологизмов-соматизмов и зоонимов) : дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2010. 230 с.
11. **Хвесько Т.В., Нагель О.В., Гильфанова Ф.Х., Басуева Н.Ю.** Эволюция аксиологической модальности в антропонимической системе сибирских татар // Язык и культура. 2021. № 53. С. 105–119.
12. **Кобелева И.А.** Фразеология русских говоров Республики Коми. Сыктывкар : Изд-во Сыктывкар. ун-та, 1999. 84 с.
13. **Ковинова М.Л.** Лингвокультурологический метод во фразеологии: коды культуры. М. : Либроком, 2012. 453 с.
14. **Урманчеева И.С.** Диалектные варианты общерусских фразеологизмов в говорах Низовой Печоры // Сибирский филологический журнал. 2020. № 4. С. 237–250.
15. **Зимин В.И.** К вопросу о вариантности фразеологических единиц // Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц : материалы межвуз. симп. (1968). Тула : Тульск. гос. ун-т, 1972. С. 70–82.
16. **Жуков В.П.** Об устойчивости и вариантности фразеологизмов на семантическом уровне // Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц : материалы межвуз. симп. (1968). Тула : Тульск. гос. ун-т, 1972. С. 20–29.
17. **Герд А.С.** Из истории печорских названий рыб // Севернорусские говоры. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. Вып. 1. С. 108–117.
18. **Жуков В.П., Жуков А.В.** Русская фразеология. М. : Высш. шк., 2006. 408 с.

19. **Кобелева И.А.** Фразеологический словарь русских говоров Республики Коми. Сыктывкар : Изд-во СыктГУ, 2004. 312 с.
20. **Зыкова И.В.** Концептосфера культуры и фразеология: теория и методы лингвокультурологического изучения. М. : Ленанд, 2019. 376 с.
21. **Левонтина И.Б., Шмелев А.Д., Зализняк А.А.** Ключевые идеи русской языковой картины мира. М. : Litres, 2013. 527 с.
22. **Телия В.Н.** Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Litres, 2013. 288 с.
23. **Wierzbicka A.** Cross-cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction. Berlin : Walter de Gruyter, 2003. 502 p.
24. **Басуева Н.Ю.** Коммуникативное поведение в современных деловых культурах: проблемы взаимодействия и перспективы их решения // Межкультурная коммуникация и проблемы когнитивной лингвистики / ред. И.Л. Плужник, Т.В. Хвесько. Тюмень : ТюмГУ, 2014. С. 64–81.
25. **Буянова Л.Ю., Коваленко Е.Г.** Русский фразеологизм как ментально-когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности. М. : Флинта: Наука, 2013. 184 с.
26. **Болдырев Н.Н., Григорьева В.С.** Доминантный принцип и интегративность формата речевого взаимодействия в диалогическом дискурсе. Тамбов : Принт-Сервис, 2020. С. 157–164.
27. **Ирисханова О.К.** Лингвокреативные основания теории номинализации : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004. 332 с.
28. **Хвесько Т.В.** Имя в сознании человека // Когнитивные исследования языка. 2016. № 24. С. 696–704.
29. **Хвесько Т.В., Мажникова В.Д.** Имяназрение в сетевом дискурсе // Вопросы когнитивной лингвистики. 2013. № 3 (36). С. 67–69.
30. **Lakoff G.** How the Science of Mind Changes Our Understanding of the World / Embodied Mind, Embodied Philosophy // The Gifford Lectures. University of Glasgow, 2001. P. 3–20.
31. **Fauconnier G., Turner M.** Conceptual Integration Networks // Cognitive Science. 1998. Vol. 22 (2). P. 133–187.
32. **Langlotz A.** Occasional Adnominal Idiom Modification – A Cognitive Linguistic Approach // IJES. 2006. Vol. 6 (1). P. 85–108.

Сведения об авторах:

Хвесько Тамара Владимировна – доктор филологических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия). E-mail: khvesko@inbox.ru

Нагель Ольга Васильевна – доктор филологических наук, декан факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Басуева Надежда Юрьевна – кандидат социологических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия). E-mail: n.y.basueva@utmn.ru

Поступила в редакцию 15 апреля 2021 г.

Phraseological units as cultural code manifestation

Khvesko T.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: khvesko@inbox.ru

Nagel O.V., D.Sc. (Philology), National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Basueva N.Y., Ph.D. (Sociology), Associate Professor, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: n.y.basueva@utmn.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/5

Abstract. The article deals with the formation of a cultural code, which is of particular importance within the framework of the general problem of the linguistic picture of the world and its reflection by phraseological units of different ethnic groups. The study was carried out on the basis of a comparative analysis of the semantics of phraseological units with the involvement of dialectal material, works of folklore. In order to identify the factors contributing to the implementation of the cultural code, the first step towards solving this problem was the awareness of the uniqueness of the culture of native speakers, understanding the inextricable connection between language and culture, which is reflected in the minds of the people, in particular, in widely used sayings and proverbs. In the process of the research the method of cognitive modeling, the method of interpreting knowledge, the method of conceptual-categorical embodiment of the picture of the world were used. The relevance of the study is determined by the description of the cognitive mechanisms of the formation of idioms in different languages, which is due to the social and cultural characteristics of the ethnos. In idioms, the creative possibilities of native speakers are manifested, which show how the comprehension of certain events occurs, how the conceptualization of the world is carried out. Idioms as a result of metaphorical and metonymic rethinking of the specific meaning of linguistic units are the embodiment of the mental prototype of conceptual-categorical knowledge in the process of perception of the world by native speakers. Extralinguistic factors play an important role in the perception of the world: the surrounding reality, religion, culture, inter-ethnic contacts. The results of the study confirm that, despite the differences in lexical and grammatical language systems, the cognitive mechanisms of conceptualization and categorization of knowledge dominate in the communicative discourse. A look at linguistic phenomena from the standpoint of cognitive linguistics presupposes the identification of both universal and unique factors of their ethnic conditioning. The results of the study are intended to contribute to the further development of the study of the national and cultural specifics of the linguistic conceptualization of the world, to contribute to the development of the theory of intercultural communication.

Keywords: phraseological unit; concept; picture of the world; cultural code; cognitive; universal

References

1. Barannikova L.I. (2005) Govory territorij pozdnego zaseleniya i problema ikh klassifikacii [The dialects of the territories of late settlement and the problem of their classification] // Obshchee i russkoe yazykoznanie (Izbrannye raboty). M.: KomKniga. 256 p.
2. Gudkov D.B., Kovshova M.L. (2007) Telesnyj kod russkoj kul'tury: materialy k slovarju [The corporal code of Russian culture: materials for the dictionary]. M.: Gnozis. 288 p.
3. Dibrova E.I. (1979) Variantnost' frazeologicheskikh edinic v sovremennom russkom yazyke [Variability of phraseological units in modern Russian]. Rostov n/D: Izd-vo Rost. un-ta. 192 p.
4. Dronova T.I. (2018) "Chuzhie" v tradicionnykh predstavleniyakh russkikh staroverov Ust-Cil'my ["Aliens" in the traditional ideas of the Russian Old Believers of Ust-Tsilma] // Izv. Komi nauchnogo centra UrO RAN. Istoriko-filologicheskie nauki, 1 (33). pp. 75–79.
5. Dampilova L.S., Silant'ev I.V., Kim I.E., Kuz'mina E.N., Shatin Yu.V. (2020) Universalii verbal'noj kul'tury: v poiskakh obshchego ponyatiya [The universals of verbal culture: in search of a common concept] / Sibirskij filologicheskij zhurnal, 4. pp. 9–28.
6. Tyupa V.I. (2002) Mifologema Sibiri: k voprosu o "sibirskom tekste" russkoj literatury [Mythologeme of Siberia: on the question of the "Siberian text" of Russian literature] // Sibirskij filologicheskij zhurnal, 1. pp. 28–35.

7. Kravcov S.M., Maksimec S.V. (2019) Cennostnaya paradigma lingvokul'turnogo soobshchestva v zerkale frazeologii (na materiale russkogo i francuzskogo yazykov) [The value paradigm of the linguocultural community in the mirror of phraseology (on the material of the Russian and French languages)]. M.: Litres. 144 p.
8. Radbil' T.B. (2013) Kul'turnye sloi vo frazeologizmax i diskursivnykh praktikakh [Cultural layers in phraseological units and discursive practices] / Ros. akad. nauk, In-t yazykoznaniiya; otv. red. V. N. Teliya. M.: Litres. 338 p.
9. Titarenko N.V. (2008) Nacional'no-kul'turnyj komponent frazeologizma v sopostavitel'nom aspekte (na materiale russkogo, anglijskogo i ispanskogo yazykov) [National-cultural component of phraseological unit in a comparative aspect (on the material of the Russian, English and Spanish languages)]. Philology cand. diss. Volgograd. 216 p.
10. Renchin B. (2010) Otbrazhenie universal'nykh i etnospecificeskikh chert yazykovoj kartiny mira v frazeologicheskikh fondakh anglijskogo, russkogo i mongol'skogo yazykov (na materiale frazeologizmov-somatizmov i zoonimov) [Representation of the universal and ethnospecific features of the linguistic picture of the world in the phraseological funds of the English, Russian and Mongolian languages (on the phraseological units-somatisms and zoonyms)]. Philology cand. diss. Saratov. 230 p.
11. Hves'ko T.V., Nagel' O.V., Gil'fanova F.H., Basueva N.Yu. (2021) Evolyuciya aksiologicheskoj modal'nosti v antroponimicheskoj sisteme sibirskikh tatar [Evolution of axiological modality in the anthroponymic system of Siberian Tatars]// Yazyk i kul'tura – Language and Culture, 53. pp. 105–119.
12. Kobeleva I.A. (1999) Frazeologiya russkikh govorov Respubliki Komi [Phraseology of Russian dialects of the Komi Republic]. Syktyvkar: Izd-vo Syktyvkar. un-ta. 84 p.
13. Kovshova M.L. (2012) Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii: kody kul'tury [Linguoculturological method in phraseology: culture codes]. M.: Librokom. 453 p.
14. Urmancheeva I.S. (2020) Dialektnye varianty obshcherusskikh frazeologizmov v govorah Nizovoj Pechory [Dialect variants of all-Russian phraseological units in the dialects of the Lower Pechora] // Sibirskij Filologicheskij Zhurnal, 4. pp. 237–250.
15. Zimin V.I. (1972) K voprosu o variantnosti frazeologicheskikh edinic [On the question of the variability of phraseological units] // Problemy ustojchivosti i variantnosti frazeologicheskikh edinic: Materialy mezhvuz. simp. (1968). Tula: Tul'sk. gos. un-t. pp. 70–82.
16. Zhukov V.P. (1972) Ob ustojchivosti i variantnosti frazeologizmov na semanticheskom urovne [On the stability and variance of phraseological units at the semantic level] // Problemy ustojchivosti i variantnosti frazeologicheskikh edinic: Materialy mezhvuz. simp. (1968). Tula: Tul'sk. gos. un-t. pp. 20–29.
17. Gerd A.S. (1970) Iz istorii pechorskich nazvanij ryb [From the history of the Pechora names of fish] // Severnorusskie govory. L.: Izd-vo Leningr. un-ta, Vyp. 1. pp. 108–117.
18. Zhukov V.P., Zhukov A.V. (2006) Russkaya frazeologiya [Russian phraseology]. M.: Vyssh. shk. 408 p.
19. Kobeleva I.A. (2004) Frazeologicheskij slovar' russkikh govorov Respubliki Komi [Phraseological dictionary of Russian dialects of the Komi Republic]. Syktyvkar: Izd-vo Sykt-GU. 312 p.
20. Zyкова I.V. (2019) Konceptosfera kul'tury i frazeologiya: teoriya i metody lingvokul'turologicheskogo izucheniya [The concept of culture and phraseology: theory and methods of linguoculturological study]. M: Lenand. 376 p.
21. Levontina I.B., Shmelev A.D., Zaliznyak A.A. (2013) Klyuchevye idei russkoj yazykovoj kartiny mira [The key ideas of the Russian linguistic picture of the world]. M.: Litres. 527 p.
22. Teliya V.N. (2013) Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects]. M.: Litres. 288 p.
23. Wierzbicka A. (2003) Cross-cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction. Berlin: Walter de Gruyter. 502 p.

24. Basueva N.Yu. (2014) Kommunikativnoe povedenie v sovremennykh delovykh kul'turakh: problemy vzaimodeystviya i perspektivy ikh resheniya [Communicative behavior in modern business cultures: problems of interaction and prospects for their solution] / Mezhekul'turnaya kommunikatsiya i problemy kognitivnoy lingvistiki. Kollektivnaya monografiya / red. Pluzhnik I.L., Hves'ko T.V. Tyumen': TyumGU. pp. 64–81.
25. Buyanova L. Yu., Kovalenko E.G. (2013) Russkij frazeologizm kak mental'no-kognitivnoe sredstvo yazykovoy konceptualizatsii sfery moral'nykh kachestv lichnosti [Russian phraseological unit as a mental and cognitive means of linguistic conceptualization of the sphere of a person's moral qualities]. M.: Flinta: Nauka. 184 p.
26. Boldyrev N.N., Grigor'eva V.S. (2020) Dominantnyy princip i integrativnost' formata rechevogo vzaimodeystviya v dialogicheskom diskurse: monografiya [The dominant principle and the integrativity of the speech interaction format in dialogical discourse]. Tambov: Print-Servis. pp. 157–164.
27. Iriskhanova O.K. (2004) Lingvokreativnye osnovaniya teorii nominalizatsii [Linguocreative foundations of the theory of nominalization]. Philology doc. diss. M. 332 p.
28. Hves'ko T.V. (2016) Imya v soznanii cheloveka [Name in the human mind] / Kognitivnye issledovaniya yazyka, 24. pp. 696–704.
29. Hves'ko T.V., Mazhnikova V.D. (2013) Imyanarechenie v setevom diskurse [Naming in network discourse] / Voprosy kognitivnoy lingvistiki, 3 (36). pp. 67–69.
30. Lakoff G. (2001) How the Science of Mind Changes Our Understanding of the World / Embodied Mind, Embodied Philosophy. The Gifford Lectures. University of Glasgow. pp.3–20.
31. Fauconnier G., Turner M. (1998) Conceptual Integration Networks / Cognitive Science, Vol. 22 (2). pp. 133–187.
32. Langlotz A. (2006) Occasional Adnominal Idiom Modification - A Cognitive Linguistic Approach / IJES, Vol. 6 (1). pp. 85–108.

Received 15 April 2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378.147.025/026:811.1

DOI: 10.17223/19996195/54/6

МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Л.Н. Антропьянская

Аннотация. Рассмотрена новая социокультурная ситуация в современной России, влияющая на процесс формирования конкурентоспособного креативного специалиста. Предложено авторское видение открытого образовательного пространства с акцентами сегодняшних реалий. Проанализированы возможные аспекты повышения мотивации студентов при овладении иностранными языками в высшем учебном заведении. Описана профессиональная деятельность преподавателя высшей школы, тесно связанная с проблемой повышения мотивации изучения иностранного языка с целью успешного освоения иноязычного общения. Показана связь мотивации изучения иностранных языков с интересами учащихся. Мотивация представлена как движущая сила деятельности человека. На выбор мотивации существенно влияют окружение, собственная перспектива и социопотребности. Новые стратегии образования тесно связаны с современными изменениями данных потребностей. Рассмотрен поиск новых путей актуализации этих потребностей, связанных с успешной коммуникацией. Автором статьи была поставлена задача – повысить уровень коммуникативной компетенции учащихся. Это связано с поддержкой, поощрением и достижением успеха в овладении иностранным языком. Мотивация изучения иностранного языка есть фактор, способствующий его освоению, психологический стимул его познания с конкретной целью его последующего применения. Представлена модель формирования успешных навыков овладения иностранным языком. Качество образования необходимо постоянно повышать. Сегодня существуют новые реалии в преподавании иностранного языка. Продуктивное его постижение ведет к успешной самоактуализации студента. Образовательная политика в условиях глобализации общества нацелена на умелое овладение иностранными языками. Современные образовательные технологии влияют на мотивацию студентов и деятельность преподавателей на уроках, поскольку высшее образование – это самоизменение. Компетентность в современном обществе способствует развитию новых моделей управления образованием и стилей преподавания. В настоящее время особо актуален дифференцированный подход к предмету преподавания. Цель этого подхода – формирование продвинутого уровня владения иностранным языком. Теория развития инновационной языковой личности студентов содействует применению творческого подхода к предмету. В задачу преподавателя входит влияние на развитие гибкого самостоятельного мышления у студентов и на их способность к культурному обогащению. Подготовка почвы в тандеме «педагог – студент» помогает формированию их уверенности в себе.

Ключевые слова: мотивация; иностранный язык; педагогическая задача; коммуникативная компетенция; психологический стимул; образовательные технологии; дифференцированный подход

Культура, лежащая в основе любого языка, обогащает его высокоэмоциональные ценности.

А. Гумбольд

Введение

Настоящее время – это время активных, деловых, предприимчивых людей. Сегодня в России созданы предпосылки для развития их творческой инициативы. Этот фактор требует развития коммуникативных способностей и возможностей современного человека. Всему этому способствует педагогика. Предмет педагогики есть управление всеми аспектами учебного процесса [1]. Особо отметим, что обучение иностранному языку (ИЯ) в медицинском университете (как и в других вузах) профессионально ориентировано. Контроль выполнения заданий осуществляется через устный опрос, устное сообщение, инсценировку диалогов, реализацию минипроектов, демонстрацию слайд-презентаций на компьютере, проверку письменных заданий. С нашей точки зрения, на современном этапе развития общество предъявляет новые, более высокие требования к содержанию, формам и методам профессиональной подготовки специалиста высшей школы. Иностранный язык является общественной ценностью, а его знание есть социальный заказ государства. Культура – это неотъемлемая часть информационного пространства. Сегодня знание и применение иностранных языков жизненно необходимы. Языки – это компоненты общей культуры будущего специалиста. Происходящая в России модернизация высшего образования имеет своей стратегической целью отвечать запросам нового информационного сообщества. В связи с этим качество самого образования должно стать неизмеримо выше. Значимость владения иностранными языками всемерно повышается на фоне возрастания роли информатики и ускорения научно-технического прогресса. На фоне вышеизложенного глубоко современным и своевременным является новый деятельностно-личностный подход к проблеме преподавания иностранного языка в высшей школе. Язык – это знаковый компонент культуры народа, говорящего на нем, смысловой шифр ментальности нации [2].

Автор полагает, что главное на уроке преподавания ИЯ – постановка педагогической задачи. Она должна исходить из позитивного отношения к обучаемому, считая его активным и равноправным участником учебного процесса. А студент всегда имеет собственную логику поведения и восприятия учебного материала. Естественно, что эта задача в процессе обоюдной деятельности тандема «педагог – сту-

дент» претерпевает ряд определенных изменений, вызываемых воздействием на личность студентов, их мотивацией и уровнем притязаний. Не следует упускать из виду тот факт, что обучающиеся находятся в процессе постоянного изменения и развития. Следовательно, одни и те же задачи воспринимаются ими в различные периоды обучения по-разному. С точки зрения автора статьи, в настоящий момент отказ от директивной педагогики и переход к педагогике сотрудничества предъявляет новые требования к стилю поведения современного преподавателя.

Появление новых технологий в значительной степени изменило подход к преподаванию иностранных языков. Полагаю, что разнообразие заданий, аутентичность материала и его профессиональная направленность в должной мере поднимают интерес к иностранным языкам и усиливают мотивацию их изучения. Все это способствует расширению лексического запаса, профессионального кругозора студентов и формированию у них иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе общеучебной и информативной компетенций.

Желательно подвести студента к профессиональной заинтересованности в содержании медицинских текстов и возможности грамотно высказаться по проблемам его будущей специальности.

Объектом исследования в статье является мотивация изучения иностранного языка в высшем учебном заведении; предметом исследования – рассмотрение различных подходов к этому феномену.

Цель статьи – повышение уровня владения иностранными языками.

Методология исследования

Язык есть культура, веками скрепляющая народ. Человек, изучающий иностранный язык, не минует культуру изучаемого языка. Существуют два вида мотивации: личная (исходит из собственных потребностей и определяется интересами личности) и мотивация, отражающая насущные потребности общества. На занятиях умелый педагог может применить разнообразные виды подходов. Автор статьи полагает, что сегодня особо актуально помочь своим студентам создать мотивацию к изучению иностранного языка. Для этого следует для начала давать им несложные задания и поощрять их самостоятельность в выполнении этих заданий. Это так называемый прием помощи встать в строй. Полагаю, что не следует перегружать студентов бесконечными заданиями. Лучше предложить определенный объем и дать им время подумать. В процессе работы и педагог, и студенты должны выполнять общую задачу.

Автор статьи на своих занятиях применяет тематически ориентированные стратегии по методу немецкого профессора гештальт-психологии Рут Кон. В данном случае ценность общей задачи воплощается не только в различных подходах, направлениях и стратегиях.

Ее ценность, прежде всего, в общности ее выполнения. Преподаватель не только ставит перед студентами задачу к выполнению, но и помогает ее выполнять. Сегодняшняя лингводидактика – это знание языка и его преподавания. Умелый педагог всегда трудится над повышением качества образования и овладения иностранными языками. Здесь поможет построение пространства и создание иноязычной среды на уроке с целью раскрытия личностного потенциала обучающихся студентов. В нашу педагогическую задачу входит всемерное повышение интереса студентов к дальнейшему развитию в области изучения иностранного языка. В задачу современного педагога входят стимулирование иноязычной коммуникативной деятельности на занятиях, амплификация заданий и интенсификация его изучения [3].

В настоящее время продолжается модернизация и развитие системы высшего образования в контексте социальных, культурных и экономических изменений, начатых в стране в 1990-е гг. Прежде всего, в задачу педагога входит способность сформировать речевые умения и навыки перевода. Если мы рассмотрим такие понятия, как мотивация и деятельность, то согласимся с мнением М.Ю. Берестовой, которая считает, что на занятиях ИЯ нужно применять современные образовательные технологии [4]. Сегодня существуют различные модели управления образованием и стили преподавания иностранного языка. Нынешние реалии, компетентность в современном обществе и образовательная политика в условиях глобализации общества требуют от современного человека не только владения своей специальностью, но и знания иностранного языка с возможностью (а часто и необходимостью) его применения в профессии.

Высшее образование – это повышение качества жизни и личностный рост человека. При его получении важен дифференцированный подход к преподаванию дисциплины (у нас – иностранного языка) с акцентом на предмете. Целью данного подхода является формирование продвинутого уровня владения им. Сегодня и студенты, и педагоги – носители инновационной культуры. Существует такое понятие, как ассертивность – способность продвигать свои идеи в общество. В преподавании иностранного языка в высшей школе (в нашем случае – в медицинском университете) педагогу может помочь развитие инновационной языковой личности студентов. Прежде всего, необходим творческий подход к предмету. В задачу преподавателя входит развитие гибкого мышления обучаемых, что способствует их культурному обогащению. Конечно, всегда нужна предварительная «подготовка почвы» в тандеме «педагог – студент». Умелый педагог обязан стремиться к формированию уверенности у своих учеников.

С точки зрения автора статьи, следует разделить учебный процесс на программные фрагменты. Это помогает и облегчает усвоение

лексико-грамматического материала. Затем необходимо создать мотивацию для изучения иностранного языка, помочь студентам войти в процесс освоения ИЯ, давая им несложные задания, умело поощряя их деятельность. В задачу современного педагога входит и выявление скрытых (резервных) возможностей студентов и их дальнейшее развитие. Для развития активности на занятиях необходимо поурочное повторение предыдущего материала для наращивания потенциала владения иностранным языком. Вначале следует четко поставить цель урока, что ведет к положительным результатам овладения предметом. Если же цель не достигнута – следует менять систему действия, поскольку в тандеме «педагог – студент» должна хорошо работать система обратной связи. Аудиальная система и вербальная коммуникация имеют большое значение в преподавании иностранного языка. По мнению автора статьи, следует каждый раз применять речевую зарядку, построенную по принципу вопроса-ответного метода. Здесь иногда приходится преодолевать сопротивление со стороны студенческого контингента, поскольку учащиеся во многом привыкли отвечать по шаблонам.

В нашей работе мы применили ряд подходов к проблеме обучения иностранному языку в высших учебных заведениях, опираясь на модель, разработанную С.К. Гураль. Это модель обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, в основе которой лежит модель языка. Модель языка осознается как целостная система: язык – среда – личность в контексте эволюционного синергетического подхода [5]. Полагаю, что применение системного подхода способствует усвоению учебного материала, когда задействованы такие инструменты психики, как память, внимание и мышление обучающихся. Умелый педагог сможет всегда применить различные методы обучения, развивающие навыки и умения обучающихся. Это – коммуникативный (работа в парах – вопросо-ответный метод), сравнительный, интерактивный, репродуктивный методы [6]. Их использование поможет применить продуктивный, а далее – исследовательский методы. «Высшим пилотажем» могут стать проблемный и эвристический методы. Все это способствует движению к согласию между педагогом и студентом и установлению психологического контакта между ними. Педагогу следует разработать систему действий. В разумные действия педагога должны входить: умелая подача материала, приемы управления вниманием студентов.

Дисциплина «Иностранный язык» способствует формированию у студентов готовности успешно участвовать в межкультурных контактах в профессиональной сфере в многоязычном мире. Владея иностранным языком, студент сможет сегодня применять его потенциал для получения профессионально значимой информации из разнообразных иноязычных источников. Это делается для ознакомления с тенден-

циями и направлениями научных исследований; появляется возможность осуществить анализ и критическую оценку полученных знаний, адекватно используя усвоенные языковые средства и коммуникативные стратегии для решения профессиональных задач. Студенты должны уметь вести диалог и составлять монологические сообщения по темам. Дисциплина «Иностранный язык» является практически ориентированной.

С точки зрения автора статьи, вступительная часть урока – речевая зарядка – очень важна и призвана создать на занятиях непринужденную атмосферу общения. Различные аспекты речевой зарядки способствуют получению стойких навыков владения ИЯ; они также помогают перейти к основным частям занятия и повышают мотивационную сторону обучения. Создавая обстановку творчества на занятиях, следует учить студентов делать выводы на основе пройденного материала. Один из них – ориентация студентов на внеаудиторную работу. Полагая, уместно их ориентировать на внеклассное чтение. Это не обязательно должны быть профессиональные задания. Большое подспорье имеет чтение сказок, коротких адаптированных историй, опубликованных с нарастающей сложностью. Мне представляется уместным и продуктивным использование метода Ильи Франка (метод конструктивного перевода). Самостоятельное понимание результатов введет к лучшему владению ИЯ. Необходимо стремиться к результату, «поднимать планку», выходя на другой уровень. Выявление своих резервных возможностей ведет к развитию и реализации потенциальных способностей владения ИЯ. Желательно отводить студентов от боязни сделать ошибку. Знания и навыки, приобретенные в результате освоения дисциплины «Иностранный язык», необходимы для работы с отечественными и зарубежными иноязычными письменными источниками информации по любой изучаемой в медицинском университете дисциплине. Они также способствуют общему интеллектуальному развитию личности будущего врача, расширению кругозора студента, повышению уровня его общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи.

Итак, все вышеизложенное помогает реализации творческих задач с помощью погружения студентов в иноязычную среду. При выполнении совместно поставленных учебных задач становится возможным творческое выполнение программы для последующей успешной реализации их будущей профессии. Несомненно, обязателен контроль выполнения заданий. Разнообразие заданий, аутентичность материала, профессиональная направленность поднимают интерес к овладению ИЯ и усиливают мотивацию его изучения, всемерно способствуют расширению лексического запаса, профессионального кругозора студентов и формированию у них иноязычной коммуникативной компетенции. Контрольные работы и самостоятельное выполнение домашних

заданий также помогают осуществлению грамотного системного подхода и его успешному изучению. В разумные действия педагога должны входить умелая подача материала, приемы управления вниманием студентов, помощь им в изменении стереотипов восприятия информации. В умелые действия педагога входит и психология воздействия на студенческую аудиторию.

Аннотирование и реферирование текстов играют большую роль в повышении мотивации и привитии интереса к изучению ИЯ. Сообразуясь с собственным опытом, автор статьи убеждается, что различные формы работ со студентами на занятиях – парные, групповые, фронтально-групповые, индивидуальные – дают широкий спектр возможностей пробудить интерес к изучению ИЯ и расширить рамки подхода к овладению предметом. Все это помогает снять эмоциональные барьеры у студентов, развить их внимание и память, подвести к творческому мышлению и раскрепощению на уроках.

В задачи подачи нового материала входят: формулирование конкретных целей учебного курса с учетом предъявляемых профессиональной деятельностью требований; планирование учебного курса с учетом поставленных целей; учет этапов формирования умственных действий; предвидение возможных затруднений у студентов при изучении ими учебного курса и путей их преодоления; применение рефрейминга – нового взгляда на старые вещи. И далее – четкая постановка целей конкретного занятия; подбор и разработка системы заданий и задач, исходя из поставленной цели; учет при этом уровня развития студентов; планирование содержания занятий с учетом межпредметных связей; разработка заданий для самостоятельной работы студентов. Также важны приемы управления вниманием и приемы установления психологического контакта.

С точки зрения автора статьи, в задачи изучения дисциплины ИЯ входит инновационный подход, позиционирующий следующие положения: освоение теоретических основ ИЯ, непосредственное изучение профессиональной лексики и грамматики, а также усвоение базового лингвистического материала и речевых образцов, необходимых для осуществления устного (аудирование, устная речь) и письменного (чтение, письмо, перевод) иноязычного общения на бытовом уровне и по специальности. Использование активных технологий содействует стимулированию иноязычной коммуникативной деятельности студентов. Воспитательная цель реализуется в процессе обсуждения сделанных заданий, выполнения творческих и ситуативных упражнений. Важную роль играют закрепление лексического и грамматического материалов и его фонетическая отработка. Мотивацию необходимо повышать. Заключительная часть занятий включает в себя подведение итогов, анализ педагогом работы студентов, раздачу заданий на само-

стоятельную работу, оценку и комментирование студенческих ответов, ответы на их вопросы. При сопоставительном анализе ошибок происходит выяснение собственных просчетов и возможности их корректирования.

Автор подчеркивает, что современные технологии обучения, а также знания и навыки, приобретенные в результате освоения дисциплины «Иностранный язык», необходимы для работы с зарубежными иноязычными устными и письменными источниками информации по любой изучаемой в медицинском университете дисциплине. Они также способствуют общему интеллектуальному развитию личности будущего врача, расширению кругозора студента, повышению уровня его общей культуры и культуры мышления, общения и речи. Не следует забывать о слабых и сильных сторонах корреляционных связей в овладении иноязычной грамотой. У умелого преподавателя принципы одобрения и поощрения, а также контроль и оценка знаний работают на студента.

Следует помнить, что грамотно поставленная цель ведет к хорошим результатам освоения предмета. Если цели не удастся достичь, то педагогу следует поменять систему своих действий. Непременно должна работать обратная связь в тандеме «педагог – студент». Способность умелого и опытного преподавателя разработать и применять систему обратной связи способствует постоянной работе данного паритета для закладывания фундаментальных знаний по ИЯ. Следует ставить совместные цели, нивелируя ситуацию неопределенности.

Актуальной проблемой современного обучения является его оптимизация, которая предлагает особую организацию занятий. Такая организация должна обеспечивать улучшение качества усвоения учебного материала при меньшей затрате энергии и времени преподавателя и студенческого контингента. Сегодня нам помогает в этом использование видео- и аудиотехники. Они способствуют развитию зрительной, слуховой и сенсорной памяти у обучаемых. Тем самым педагогу удается использовать на своих занятиях два основных дидактических принципа – интереса и наглядности. Резервные возможности обучающихся могут быть велики. Но их надо суметь выявить. Педагогическая психология насчитывает пять основных резервов: выявление дидактических затруднений; интенсификация интеллектуальных процессов учащихся; мотивация; формирование и развитие самой личности обучаемых; восприятие учебного материала.

Очень важным аспектом интенсивного обучения в вузе является формирование и развитие навыка самообразования. Это позволяет студенту совершенствоваться самостоятельно. Важнейшим понятием, используемым при индивидуальной деятельности студента, является мотив (мотив-цель). На разных этапах современных занятий в коммуникативном процессе происходит активный обмен информацией между настав-

ником и учениками. Это возможно тогда, когда информация не просто принята, но и понята, осмыслена. Произойти это может лишь при снятии барьеров социального и психологического характера. Причинами существования подобных барьеров являются различия в мировосприятии обучающихся, их психологические особенности (чрезмерная застенчивость одних, скрытность других, неусидчивость третьих и т.д.).

Возникновение и обоюдное проявление эмоций всегда связаны с тем, что особо важно и значимо для человека. Поэтому в любой эмоционально поданной информации в процессе занятий и есть соблюдение декартовского принципа интереса.

Исследование и результаты

В данном исследовании был поставлен и рассмотрен вопрос об источниках мотивации изучения иностранных языков среди студентов медицинского университета первых и вторых курсов. Мотивация (это обоснование актуальности предмета и его применения) позволяет студенту «встроиться» в систему потребностей общества. Автор полагает, что в процессе знакомства и занятий со студенческой аудиторией следует учесть биоритмы и особенности темперамента студентов. Это поможет в дальнейшем глубже понять и оценить возможности каждого учащегося в изучении иностранного языка.

В данном случае необходимы различные психолого-педагогические приемы общения со студенческим контингентом. Здесь важно увидеть, кто из студентов выражает желание высказаться, а кто предпочитает отмалчиваться. Поэтому необходимо обучать студентов лексике и грамматике, чтобы автоматизировать их собственные действия. Непосредственно само задание включает в себя три аспекта: фонетику, лексику и грамматику. В методический замысел занятий умелого педагога входит способность соблюдения общедидактических принципов сознательности обучающихся, практической направленности, перехода от простого к сложному. Для активного усвоения грамматический материал закрепляется на упражнениях, построенных с использованием знакомой лексики. Здесь следует чередовать различные виды языковых упражнений: тренировочные, вопросно-ответные, трансформационные, переводные, учитывая различный уровень подготовки студентов и их разные возможности (скорости) усвоения материала.

На занятиях иностранным языком рекомендуется использовать иллюстрации с пояснениями, задания творческого, игрового и дискуссионного характера из пособий по иностранному языку и предоставить возможность студентам высказаться об их будущей специальности; удачно использовать различные формы работы: индивидуальные, парные, групповые, фронтально-групповые.

Автор статьи проанализировал ответы студентов на вопрос о том, надо ли вообще и с какой целью следует изучать ИЯ. В ходе специального исследования, проведенного автором в 2017–2020 гг., было опрошено 97 студентов первых и вторых курсов медицинского университета. Они ответили на вопрос: для чего и сколько лет желательно изучать иностранные языки в высших учебных заведениях? Так, 38% студентов полагают, что изучать ИЯ нужно от 4 до 5 лет; 33% считают, что нужно изучать ИЯ до тех пор, пока владение и не станет свободным. Оставшиеся 29% ответили, что следует изучать одновременно два иностранных языка (один из которых – английский). На вопрос, где их можно применить, были получены следующие ответы: 42% студентов считают, что в научной работе; 34% респондентов отмечали, что на практике. В будущем хотят общаться с иностранными специалистами 24% опрошенных. Все опрошенные считают, что языки должны изучаться с целью развития собственных возможностей для последующего практического профессионального применения и изучения культуры носителей языка, а также для улучшения памяти. Так, 23% студентов считают, что можно изучать языки на выбор. Хотят научиться грамотно читать и даже думать на ИЯ 100% респондентов.

С точки зрения автора статьи, необходимо, прежде всего, планировать обучение, систематизируя принципы и обучения, и воспитания. Тем самым мы закладываем «фундамент» знания. Современные технологии обучения позволяют создать креативную атмосферу на занятиях. Следует довести до сведения учащихся, что знание ИЯ повышает шансы в поиске и нахождении престижной работы, облегчает знакомство со странами, культурами и традициями.

В нашем случае мы можем увидеть некие общие психологические корреляты – сохранение традиционных подходов к обучению и применение новых подходов к данному феномену. Автор статьи предлагает применять принцип бихевиоризма: стимул – реакция; принцип рефрейминга – способности придать оптимистическое значение недавним негативным событиям (это касается неудач в освоении ИЯ). Начинать работу следует с выявления резервных возможностей обучаемых. Основные факторы, способствующие изучению ИЯ у студентов, – это занятия в вузе, переводы с иностранного языка на русский, выполнение послетекстовых грамматических упражнений, устные беседы на медицинские темы. Домашняя работа может предполагать чтение разных адаптированных текстов.

Целями и задачами самостоятельной (внеаудиторной) работ студентов являются закрепление, углубление, расширение и систематизация знаний, полученных во время занятий. Это самостоятельность в овладении новым учебным материалом, формирование собственных умений и навыков, способности к самоорганизации и творчеству, развитие самостоятельности мышления, наращивание творческого потен-

циала. Следует готовить студентов к востребованности на современном рынке труда. Со стороны педагога очень важны одобрение, поощрение и поддержка.

С точки зрения автора, сбалансированность психики и повышение эмоциональной устойчивости способны помочь студенту открыть себя по-новому. Учащимся может помешать состояние «скрытой тревоги». Оно способно спровоцировать агрессию в отношении либо личности самого преподавателя, либо предмета обучения. В целях эмоционального воздействия на студенческий контингент следует выявить факторы, ведущие к успеху в обучении. Во-первых, следует помочь студенту создать собственный «плацдарм», с которого и будет осуществляться его дальнейшее развитие в плане успешного изучения ИЯ. Здесь могут помочь формирование ассоциативных связей, сопоставительный анализ ошибок, создание созидательной установки. Одной из важных задач умелого педагога является необходимость выявления способности усвоения материала каждым обучаемым. Повторюсь: в изучении ИЯ огромную роль играет мотивация: естественная (или внутренняя) и искусственная (или внешняя). Внутренняя мотивация чаще всего основана на обусловленной необходимости изучения ИЯ и может быть связана с предстоящим выездом за рубеж, с потребностью чтения специальной литературы, с необходимостью перевода иноязычных текстов. Внешняя мотивация порождается совокупностью средств и методов обучения, вызывающих живой мотивированный интерес к изучаемому языку. В настоящее время существует довольно много средств, форм и методов обучения ИЯ, создающих атмосферу, максимально приближенную к естественной языковой среде. Именно эти приемы обучения и относятся к мотивационным.

В понятие мотивации входят: профессиональная и ситуационная направленности в изучении ИЯ; формирование ассоциативных связей между изучаемым предметом в России и за рубежом; уважение педагога к суверенности студентов, автономии их личности; применение обучающих деловых игр; связь с научным студенческим обществом; участие в научных конференциях; чтение специальной литературы на ИЯ. Важны собственный психологический стимул студентов и их итоговая установка на результат.

Происходящие сегодня экономические изменения в нашей стране вызывают необходимость пересматривать и обновлять традиционные формы и методы обучения ИЯ в вузе. В современных условиях необходимо научить будущего специалиста использовать иностранный язык в разных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности. Нередко студентам бывает сложно перенести аудиторские навыки использования языка на реальные речевые ситуации. Для преодоления подобного рода трудностей на занятиях ИЯ необходимо использовать разнообразные методы. С целью оптимизации обучения ИЯ в начале

семестра следует проанкетировать студентов на предмет языковых трудностей и подсказать возможности их преодоления. Эффективность применения разнообразных игровых методов при обучении ИЯ способствует его успешному усвоению.

Для студентов игры эмоционально привлекательны, поскольку они развивают фантазию и стимулируют самостоятельность в приобретении знаний. Языковой барьер легче преодолевается в игре, когда студенты активизируют полученные ранее знания, приобретая устойчивые навыки владения ИЯ (в нашем случае – немецким и французским). На уроках ИЯ возможно применение развивающих игр: «телефонные разговоры с зарубежным партнером», «презентация лекарств, выпущенных Вашей фирмой», а также ведение более сложных деловых переговоров. Подобного вида работы применяются нами на разных этапах обучения ИЯ.

Использование игровых технологий во внеаудиторной работе со студентами медицинского вуза дает широкие возможности для вариативности развития их познавательной активности, совершенствования владения иностранным языком. Как правило, студенты охотно принимают участие в разных видах работ, сами предлагают интересные темы для обсуждения на занятиях. Обучение профессионально ориентированному общению на иностранном языке является одной из основных задач обучения в вузе. По существу, этот процесс направлен на формирование трех аспектов общения: коммуникации, интеракции и перцепции. Коммуникация обеспечивает обмен информацией между партнерами; интеракция – это межролевое и межличностное взаимодействие. Перцепция предполагает взаимовосприятие и взаимооценку партнеров [7].

Правильно поставленная коммуникативная задача создает приближенные к реальной жизни ситуации профессионально ориентированного общения. Такое общение, построенное как постоянный процесс решения коммуникативных задач в процессе занятий иностранным языком, позволяет студентам улучшить многие речевые характеристики, а именно самостоятельность и продуктивность. Культура – неотъемлемая часть информационного пространства. На современном этапе развития общество предъявляет новые, более высокие требования к содержанию, формам и методам профессиональной подготовки специалиста высшей школы [8, 9].

Сегодня изучение и применение иностранных языков жизненно необходимы. Иностранный язык является общественной ценностью, а его знание есть социальный заказ государства. Язык – суть компонент общей культуры будущего специалиста. Стратегической целью происходящей в России модернизации высшего образования является ответ на запросы нового информационного сообщества. В связи с этим качество самого образования должно стать неизмеримо выше. Значимость владе-

ния иностранными языками повышается на фоне возрастания роли информатики и ускорения научно-технического прогресса.

Конечно, происходящая в последнее время оптимизация процесса преподавания ИЯ и других гуманитарных дисциплин потребовала их серьезного сокращения в ряде российских вузов. Однако мы с оптимизмом смотрим в будущее, полагая, что эти дисциплины все же будут занимать достойное место в системе российского преподавания, поскольку без гуманизации современного процесса образования невозможно получить самостоятельно мыслящую и конструктивно действующую личность. Гуманитаризация же процесса преподавания повышает уровень культуры студенческого контингента. На наш взгляд, это касается не только вузов с гуманитарной направленностью, но и всех остальных [10].

Исходя из вышеизложенного, отметим, что условием развития эвентуально совершенствующегося образовательного процесса является инновационная и экспериментальная деятельность педагога и студента, способная обеспечить весь процесс образования в целом. Актуальность проблематики диагностики качества знаний сегодня неоспорима. Она способствует не только повышению качества знаний студента, но и его личностному росту.

Цель мотивации – развить у студента способность к креативному мышлению, не допуская заниженной самооценки. У обучающегося должна быть четкая цель, связанная с его профессиональным самоопределением. На выбор мотивации влияют окружение, потребности общества и, в конечном итоге, перспективы дальнейшего развития личности. Ассертивность (способность продвигать свои идеи в общество) играет важную роль в социальной жизни человека. В задачу современного преподавателя входит создание креативной творческой атмосферы на уроках, а также необходимость помощи студенту побороть состояние скрытой тревоги. Он должен знать и развивать свои возможности.

В настоящее время педагог-новатор умело использует на своих занятиях переводной метод, прямой и натуральный методы (и их всевозможные модификации), сознательно-сопоставительный метод. Все они в разное время способствовали возникновению личностно-коммуникативного метода. Этот метод возник на стыке развития таких наук, как психолингвистика, социальная психология, культурология. Он находится в центре внимания современного лингвистического преподавания. Мотивационным ядром такого подхода является формирование глубокой коммуникативной компетенции студентов.

Сегодня пересмотр качества преподавания ИЯ обусловлен политическими и социально-экономическими трансформациями в России, происходящими в конце XX – начале XXI в. В частности, это вхождение России в мировое сообщество и укрепление позиций нашего госу-

дарства на международной арене во всех жизненно важных сферах. Новое время, новые условия жизни порождают новые проблемы в теории и практике преподавания ИЯ и предлагают пересмотр целей, задач и методов работы. Сегодня речь идет не о том, чтобы полностью отказаться от существующих и проверенных временем традиций преподавания ИЯ. Скорее, пришло время дополнить имеющуюся базу «старых» методик новыми технологиями и методами преподавания, направленными на повышение уровня мотивации обучающихся.

Львиная доля позитивно сложившейся учебной мотивации зависит от личностных качеств преподавателя, меньшая доля успеха в усвоении учебного материала принадлежит собственно дидактике. Полагая, важный аспект преподавания ИЯ принадлежит современной практической психологии в синтезе с самим предметом – бихевиоральный подход (принцип: стимул-реакция).

Так называемые TZI-стратегии (тематически ориентированные стратегии подачи материала на занятиях) используют гештальт-подход к проблемам разного рода. Мы также используем этот подход на занятиях ИЯ. Он позволяет студентам всемерно повышать свой уровень развития, уметь работать «в команде и одиночно» и успешно справляться с предлагаемыми заданиями. Чтобы грамотно применять этот подход, необходимо узнать и принять студента таким, какой он есть. В компетенции грамотного педагога входит умение способствовать личностному росту студента, создавая при этом атмосферу доверия и открытости. Все это будет стимулировать будущего специалиста (в нашем случае – медицинского работника) к самостоятельному разрешению различных профессиональных и жизненных ситуаций. Участие в процессе самого преподавателя заключается в том, чтобы дать студенту реальный толчок, шанс на успех, на развитие умения мыслить и решать самостоятельно сложные задания.

В результате применения гештальт-подхода или TZI-технологий на занятиях немецким и французским языками на первый план выходят такие компоненты учебного процесса, как устойчивая мотивация, интерес и желание учиться, психологический комфорт, радость познания нового, положительно окрашенные эмоциональные отношения между преподавателем и студентом. Все это является важной предпосылкой для успешного владения иноязычной культурой.

Гештальт-подход можно рассматривать как одну из инновационных форм учебной и внеаудиторной работы. Очень важен на уроке и теплый, располагающий к взаимному доверию климат. Все техники способствуют эффективной многосторонней коммуникации и совместному решению коммуникативной задачи. Такая трансформация гуманистических представлений ставит новые задачи перед современной инновационной системой образования. Сегодняшняя образовательная

модель – это сотворчество преподавателя и студента, что позволяет последнему свободно проявлять творческую инициативу, стремясь к развиту креативности.

Современная система обучения уже направлена на саморазвитие, целостность, повышение культурной компетенции студентов и взаимосотрудничество с педагогом. Это уже новый свежий взгляд на «старую» проблему. Использование психологических технологий в иноязычной подготовке дает современному студенту возможность в полной мере ощутить себя развивающейся личностью и самому вносить коррективы в свою деятельность по изучению ИЯ, творчески подходить к любым видам работ, поверить в собственные возможности. Такие технологии помогают студентам сосредоточиваться на самоконтроле и решении собственных «эго»-проблем, снижать негативные барьеры в общении, умело владеть собой и успешно коммуницировать с внешним миром.

На уроках ИЯ это эффективно помогает поднять уровень обучения и интерес к предмету. Сами приемы, методы, методики, средства и подходы к образовательному процессу и вся их совокупность направлены на его интенсификацию и диверсификацию. Качественно новый, более высокий уровень учебного процесса может быть обогащен с помощью его эффективности. Эффективность состоит в использовании методов психологической защиты, психологических знаний, а также динамической «теории поля» Курта Левина. Применение «теории поля» на занятиях ИЯ состоит в том, что между преподавателем и студентом существует энергоинформационное поле, которое может уплотняться по мере того, как складываются их психоэмоциональные отношения в процессе занятий и вне их [11]. Полагаем, что введение психологической компоненты в процессе преподавания иностранного языка связано еще и с тем, что «старые» методы с успехом дополняются новыми.

Сегодня акценты смещаются, становится необходимым наличие фундаментального ядра знаний (термины, понятия, глоссарий), а также расширение объема этих знаний. Компетенции отражают суть образования. Существует универсальная закономерность – фундаментом блока является систематизация понятийного аппарата. Она естественно вписывается в структурно-логическую схему мыслительных операций. Следовательно, в процессе подачи понятийного материала на занятиях иностранным языком необходимо идти от практики, помогая учащимся развивать их способности.

Автор статьи полагает, что самое главное в успешных результатах изучения иностранных языков является осознание личной ответственности. Внедрение новых технологий ведет к успешному компетентному овладению иностранным языком. Парадоксы и закономерности, проблемы и перспективы социальной реальности направлены на умение ориентироваться во внешнем мире с помощью владения ино-

странными языками. Тенденции изменения подхода к преподаванию и изучению иностранных языков, инноватика овладения ими, развитие иноязычной коммуникации приводят нас сегодня к амплификации и диверсификации усвоения материала и овладения языком. Полагаю, всегда важен ситуационный подход в обучении иностранному языку (учебно-речевые и естественные ситуации общения).

Заключение

В статье был дан комплексный подход к проблеме мотивации студентов, изучающих иностранные языки в медицинском университете. Предпринята попытка применить аналитический подход к данной проблеме с целью раскрытия спектра возможностей обучаемых. Современная социокультурная ситуация в России привела постиндустриальное общество к необходимости существования новой образовательной системы, в основе которой лежат амплификация и диферсификация образования. Эти направления ведут к повороту всего образовательного процесса к интересам человеческой личности, ее ценностям и духовным потребностям. И в этом новый виток в развитии современного информационного общества и высшего образования. Данное исследование показывает, что стратегии успеха в преподавании и изучении иностранного языка состоят в том, что у студентов должен быть собственный стимул овладения ими.

На взгляд автора, здесь имеют место разумные критерии похвалы и критики. Для начала необходимо установить степень доверия в тандеме «педагог – студент», погасить тревожность учащихся в изучении иностранного языка, разбудить их собственное честолюбие и выявить резервные возможности подопечных. Мы считаем, что следует учить студентов ориентироваться на позитивно-конструктивный результат. При амплификации заданий можно выявить новые потенциальные возможности студентов и их энергетические ресурсы, что приводит к развитию их личных способностей. В задачу умелого преподавателя входит помощь студентам в выполнении заданий, «пробуждение» их компенсаторных резервов, а также разумная рациональность в проведении занятий по иностранному языку.

Таким образом, можно сделать вывод, что грамотный педагог высшей школы всегда может использовать коммуникативный, сравнительный и интерактивный методы обучения. Интерактивный метод, с нашей точки зрения, более действен и успешен в процессе обучения и овладения иностранным языком в высшей школе. Кроме того, урок не должен распадаться на различные фрагменты. Они должны быть связаны воедино. Необходимо систематизировать принципы обучения и воспитания, а также планировать обучение. Знание ИЯ повышает шан-

сы в поиске работы, облегчая знакомство со странами, культурами и традициями изучаемого иностранного языка. Привитие интереса преподавателем к овладению иностранным языком чрезвычайно важно. Преподавание в современном вузе подразумевает особый эклектический подход к делу. В настоящее время перед преподавателем вуза стоит необходимость выработать индивидуальную модель профессионального отношения к студентам, учитывая субъект-субъектную парадигму в творческом тандеме «педагог–студент».

Мы считаем, что самым главным в успешном изучении иностранных языков является осознание личной заинтересованности и ответственности обучаемых. Внедрение новых технологий ведет к компетентному овладению иностранным языком. Комбинаторность различных подходов и предложенная приоритетность заданий на занятиях позволяют выявить способности каждого студента.

В работе было применено сочетание классических теоретических подходов с практической компонентой. Анализ результатов проделанных заданий позволяет ликвидировать типичные ошибки учащихся. Появление мотивации помогает раскрыть творческий потенциал студентов. Подчеркнем, что современные технологии обучения, а также знания и навыки, приобретенные в результате освоения дисциплины «Иностранный язык», необходимы для работы с зарубежными иноязычными устными и письменными источниками информации по любой изучаемой в медицинском университете дисциплине. Они также способствуют общему интеллектуальному развитию личности будущего врача, расширению кругозора студента, повышению уровня его общей культуры и культуры мышления, общения и речи.

Литература

1. **Мачнева В.В.** Пути интенсификации современного педагогического процесса // Проблемы методики преподавания гуманитарных дисциплин. М., 2000. Вып. 4. С. 210.
2. **Козырев Г.И.** Личность. Культура. Общество. М. : Изд-во МГУ, 2016. Т. 18, № 1–2. С. 79–92.
3. **Антропьянская Л.Н.** Die Interaktion des Prozesses der Fremdsprachenerkenntnis // Язык и культура : сб. ст. XXIX Междунар. науч. конф. / отв. ред. С.К. Гураль. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. С. 39–324.
4. **Берестова М.Ю.** Современный педагогический процесс. Пути интенсивного развития // Проблемы методики преподавания гуманитарных дисциплин. М., 2000. Вып. 4. С. 238.
5. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
6. **Пассов Е.И.** Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1999.
7. **Андреева Г.** Социальная психология. М., 1980. 99 с.
8. **Гнедова Т.А.** Культурный аспект современного языкознания. СПб., 2001.
9. **Трусова А.В.** Культурологический аспект в современном педагогическом процессе // Проблемы методики преподавания гуманитарных дисциплин. М., 2000. Вып. 4. С. 210.

10. *Антропянская Л.Н.* Развитие процессов гуманизации и гуманитаризации в современном образовательном пространстве // Известия Томского политехнического университета. 2006. Т. 309, № 4. С. 228–231.
11. *Ключко В.Е.* Самоорганизация в психических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск : Том. гос. ун-т, 2005. 174 с.

Сведения об авторе:

Антропянская Лилия Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, Сибирский государственный медицинский университет (Томск, Россия). E-mail: antropyanskaya@mail.ru

Поступила в редакцию 11.05.2021 г.

Motivational aspects of teaching foreign languages in higher education

Antropyanskaya L.N., Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Siberian State Medical University (Tomsk, Russia). E-mail: antropyanskaya@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/6

Abstract. The article examines the presence of a new socio-cultural situation in modern Russia, influencing the process of forming a competitive creative specialist. In addition, a look at the open educational space with accents of today's realities is given. Possible aspects of increasing the motivation of students in mastering foreign languages in a higher educational institution have been analyzed. The professional activity of a higher school teacher is considered, which is closely related to the problem of increasing the motivation for learning a foreign language in order to successfully master foreign language communication. The relationship between the motivation for learning foreign languages and the interests of students is described. Motivation is presented in the article as the driving force of human activity. The choice of motivation is significantly influenced by the environment, own perspective and social needs. New educational strategies are closely related to modern changes in these needs. The author is looking for new ways to actualize these needs associated with successful communication. The task was set – to increase the level of communicative competence of students. From the point of view of the author of the article, this is associated with support, encouragement and achievement of success in mastering a foreign language. The motivation for learning a foreign language is a factor contributing to its mastering, a psychological stimulus for its cognition with a specific purpose of its subsequent application. The article presents a model for the formation of successful skills in mastering a foreign language. The quality of education must be constantly improved. Today there are new realities in teaching a foreign language. Its productive comprehension leads to successful self-actualization of the student. Educational policy in the context of globalization of society is aimed today at the skillful mastery of foreign languages. Modern educational technologies affect the motivation of students and the activities of teachers in the classroom, since higher education is self-change. Competence in modern society contributes to the development of new educational management models and teaching styles. Today, a differentiated approach to the subject of teaching is especially relevant. The goal of this approach is to develop an advanced level of foreign language proficiency. The theory of the development of students' innovative linguistic personality contributes to the application of a creative approach to the subject. The task of the teacher is to influence the development of flexible independent thinking in students and their ability to cultural enrichment. Preparing the ground in teacher-student tandem helps build their self-confidence.

Keywords: motivation; foreign language; pedagogical task; communicative competence; psychological stimulus; educational technologies; differentiated approach

References

1. Machneva V.V. (2000) Puti intensivifikatsii sovremennogo pedagogicheskogo protsessa [Ways of intensifying the modern pedagogical process] // Problemy metodiki prepodavaniya gumanitarnykh distsiplin. M. 210 p.
2. Kozyrev G.I. (2016) Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo [Personality. Culture. Society]. M.: Izd-vo MGU, Vol. 18 (1-2). pp. 79–92.
3. Antropyanskaya L.N. (2019) Die Interaktion des Prozesses der Fremdsprachenerkenntnis // Yazyk i kul'tura: sb. st. XXIX Mezhdunar. nauch. konf. / otv. red. S.K. Gural'. Tomsk: Izdatel'skiy Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. pp. 39–324.
4. Berestova M.Yu. (2000) Sovremennyy pedagogicheskiy protsess. Puti intensivnogo razvitiya [Modern pedagogical process. Ways of intensive development] // Problemy metodiki prepodavaniya gumanitarnykh distsiplin. M., p. 238.
5. Gural' S.K. (2012) Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
6. Passov E.I. (1999) Kommunikativnoye inoyazychnoye obrazovaniye. Kontseptsiya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur [Communicative foreign language education. Development concept individuality in the dialogue of cultures]. Lipetsk.
7. Andreeva G. (1980) Sotsial'naya psikhologiya [Social psychology]. M., 99 p.
8. Gnedova T.A. (2001) Kul'turnyy aspekt sovremennogo yazykoznaniya [The cultural aspect of modern linguistics]. SPb.
9. Trusova A.V. (2000) Kul'turologicheskiy aspekt v sovremennom pedagogicheskom protsesse [The cultural aspect in the modern pedagogical process] // Problemy metodiki prepodavaniya gumanitarnykh distsiplin. M., p. 210.
10. Antropyanskaya L.N. (2006) Razvitiye protsessov gumanizatsii i gumanitarizatsii v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve [Development of the processes of humanization and humanization in the modern educational space] // Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta. Vol. 309 (4). pp. 228–231.
11. Klochko V.E. (2005) Samoorganizatsiya v psikhicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedeniye v transspektivnyy analiz) [Self-organization in mental systems: problems of the formation of the mental space of the individual (introduction to trans-perspective analysis)]. Tomsk : Tom. gos. un-t, 174 p.

Received 11 May 2021

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Т.Л. Гурулева

Аннотация. В последние годы изучение китайского языка в России переживает невиданный подъем. Увеличение количества изучающих китайский язык в школьном и вузовском профилях ставит вопрос повышения эффективности обучения, а также качества специалистов, осуществляющих это обучение. Эффективность обучения напрямую зависит от разработанности теоретических основ этого педагогического процесса, которые должны отвечать передовому уровню развития отечественной и зарубежной лингводидактики. Одной из базовых лингводидактических категорий является подход к обучению. Данная категория определяет всю стратегию обучения. Анализ немногочисленных существующих теоретических исследований, а также образовательных ресурсов в данной области показывает, что в обучении китайскому языку авторы либо используют неактуальные и неэффективные подходы, либо неправильно определяют используемые подходы, либо осуществляют попытки смешения нескольких полярных подходов в одном образовательном ресурсе. В свете описанной проблемы автор уточняет классификацию подходов в обучении иностранным языкам, выделяя подходы по способу обучения (прямой, когнитивный и деятельностный) и по объекту обучения (языковой, речевой, речедетельностный/коммуникативно-деятельностный, группа культуросообразных подходов), а также приводит примеры использования этих подходов в учебниках и учебных пособиях по китайскому языку в процессе исторического развития синологической лингводидактики. Проанализировав дальнейшее развитие культуросообразных подходов, сделан вывод о трансформации социокультурного подхода в межкультурный и описано качественное отличие межкультурного подхода, позволяющее исследователям говорить о формировании новой межкультурной парадигмы в обучении иностранным языкам. В качестве примера использования межкультурного подхода в обучении китайскому языку рассмотрены авторская модель соизучения языков и культур и технология формирования межкультурной коммуникативной компетенции. В заключении сделан вывод об эффективности корреляции подходов обучения и уровней формируемых компетенции владения китайским языком: обучение на 1-м и 2-м уровнях целесообразно осуществлять с использованием языкового подхода как основного и коммуникативного как дополнительного, на 3-м и 4-м уровнях необходимо осуществлять переход от коммуникативного к межкультурному подходу, на 5-м и 6-м уровнях эффективно использовать межкультурный подход как основной.

Ключевые слова: китайский язык; обучение китайскому языку; подходы к обучению иностранным языкам; межкультурная лингводидактика; синологическая лингводидактика; межкультурный подход

Введение

В настоящее время изучение китайского языка в России переживает самый мощный из всех происходивших ранее подъемов. На фоне вступления российско-китайских отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия в новую историческую эпоху ежегодно увеличивается количество учебных заведений, осуществляющих обучение китайскому языку, а также количество изучающих этот язык в школьном, вузовском и курсовом профилях. В школьном профиле китайский язык стал изучаться не только как первый, но и как второй, он также вошел в перечень дисциплин ЕГЭ и в список предметов Всероссийской олимпиады школьников. В вузовском профиле китайский язык изучается как первый и как второй в рамках целого ряда основных профессиональных образовательных программ, как филологических, так и нефилологических. Весомый вклад в обучение вносят реализуемые двумя странами совместные образовательные программы высшего образования, предоставляющие российским студентам возможности изучения китайского языка в Китае, а также открытые в России Институты Конфуция.

Невиданный бум изучения китайского языка в России ставит перед лингводидактами ряд серьезных вопросов, касающихся эффективности обучения китайскому языку в разных профилях, а также качества специалистов, осуществляющих это обучение. Эффективность обучения напрямую зависит от разработанности теоретических основ обучения китайскому языку, которые должны отвечать передовому уровню развития отечественной и зарубежной лингводидактики. Теоретическую основу обучения формируют такие базовые категории лингводидактики, как цель, методы, средства, технологии, принципы обучения, профили и этапы обучения, уровни владения языком. Все эти категории определяются ведущей лингводидактической категорией – подходом к обучению.

В определении данной категории в синологической лингводидактике обозначается несколько позиций. Так, в разработанных в рамках подготовки к внедрению ГИА по китайскому языку в 2016–2017 гг. Примерных программах по китайскому языку для 5–9-х и 10–11-х классов говорится об «обучении китайскому языку в средней школе на основе реализации деятельностного, личностно-ориентированного подходов...» [1. С. 9], а также о том, что «наибольшая результативность достигается при синтезе нескольких подходов – личностного, компетентностного, деятельностного, коммуникативного, текстоцентричного, функционального, социокультурного, эмоционально-смыслового» [1. С. 10]. Такой плюрализм подходов, нередко являющихся представителями последовательно сменяющих друг друга исторических эпох в

обучении иностранным языкам, не позволяет четко сформулировать цели и задач обучения. Например, в Примерной программе для 5–9-х классов цель обучения сформулирована следующим образом: «Приоритетом современного языкового образования становится компетентность – результат образования, представленный набором сложившихся способов деятельности, позволяющих человеку эффективно действовать в различных ситуациях, самостоятельно принимать решения, оценивать и совершенствовать свою деятельность, нести за нее ответственность. Это обусловлено тем, что умение ориентации в огромном информационном поле, расширения собственных знаний приобретает чрезвычайно важное значение в наш век цифровой информации» [1. С. 10].

Вопрос определения подходов к обучению китайскому языку является предметом обсуждения на различных конференциях и семинарах. Среди ведущих подходов называется коммуникативный, реже указываются другие подходы. Так, в одном из докладов XII Международной конференции «Язык. Коммуникация. Перевод» (Москва, Военный университет, 2018 г.) говорилось о когнитивно-деятельностном подходе в обучении китайскому языку в вузе, при этом акцент делался на формирование лингвосоциокультурной компетенции (А.А. Хабаров), что выглядит довольно парадоксальным, поскольку социокультурная составляющая иноязычной коммуникативной компетенции является результатом применения в обучении социокультурного подхода, входящего в группу культуросообразных подходов, и указывает на результат обучения, а когнитивный и деятельностный подходы характеризуют процесс обучения иностранному языку с точки зрения способа обучения. Очевидно, что в условиях школьного и вузовского обучения с точки зрения способа обучения другие подходы, кроме когнитивного и деятельностного (т.е. единственный оставшийся в рамках этой классификации прямой подход), просто не могут быть применены. Кроме того, сам термин «лингвосоциокультурная компетенция», появившийся в отечественной науке в 1996 г. (Н.Б. Шиханян) и использованный позднее в 2008–2009 гг. (Е.А. Морозова, Н.М. Андронкина), в современном лингводидактическом дискурсе давно уступил место термину «социокультурная компетенция», обозначающему базовое понятие социокультурного подхода, теоретические положения которого в нашей стране разработаны В.В. Сафоновой [2]. Указанные выше идеи формирования лингвосоциокультурной компетенции при обучении китайскому языку в рамках когнитивно-деятельностного подхода, представленные в докладе, созвучны позициям исследования Н.М. Андронкиной, выполненном в 2009 г. на материале немецкого языка [3].

Еще один взгляд на определение подхода в обучении китайскому языку как иностранному демонстрируют китайские преподаватели китайского языка в российских вузах. Анализ материалов докладов таких

научных и практических мероприятий, как III Международная научно-практическая конференций «Россия–Китай: двустороннее сотрудничество и региональный аспект» (Новосибирск, Правительство Новосибирской области, 2018 г.), «Восточный диалог», проведенный в рамках международного форума устных переводчиков «Глобальный диалог» (Москва, РУДН, 2020 г.), и другие, позволяет выделить ведущий среди китайских исследователей подход, который позиционируется ими как «коммуникативный» (Ван Личжун, Сунь Сяовэй, Ма Ли, Гун Мин).

Однако под этим термином китайские коллеги понимают вовсе не то, что входит в содержание данного понятия в отечественной теории обучения иностранным языкам. Коммуникативный подход, с их точки зрения, – это обучение китайскому языку преподавателем – носителем китайского языка, способным объяснить язык интуитивно (т.е. вне системы правил) и продемонстрировать образцы аутентичного коммуникативного поведения; это обучение, направленное на формирование компетенции *носителя китайского языка* (а не компетенции *межкультурного коммуниканта*). Такое содержание подхода в обучении китайскому языку позволяет охарактеризовать его по способу обучения как прямой (интуитивный), который в западной и отечественной теории обучения иностранным языкам давно сменился на когнитивный и деятельностный.

Проведенный анализ показывает, что существовавшие до сегодняшнего времени в России общие теоретические разработки в области лингводидактики и методики обучения китайскому языку не затрагивали вопроса определения подхода к обучению, а называемые в настоящее время в России подходы в обучении китайскому языку не являются актуальными, демонстрируют как минимум 20-летнее (а в случае с использованием прямого подхода и вековое) отставание развития теории обучения китайскому языку от современных лингводидактических достижений западной науки, а также от передового отечественного лингводидактического знания, полученного в ходе исследований в области обучения европейским языкам как иностранным.

Методология исследования

В основе исследования лежит диалектический метод философской методологии, который позволяет рассматривать подходы к обучению китайскому языку во взаимодействии друг с другом, во взаимосвязи с другими базовыми категориями лингводидактики, такими как цели, содержание, методы, средства, технологии обучения, в процессе эволюции научных лингводидактических парадигм. Диалектический метод служит основой использования общеметодологического системного подхода для анализа педагогических систем обучения китайскому

языку в школьном и вузовском профилях. Из конкретно-научных методов педагогической науки использовались теоретические методы, такие как теоретический анализ монографий, научных статей, материалов конференций, посвященных исследованию вопроса подходов к обучению, а также теоретический анализ учебных программ, учебников и учебных пособий по китайскому языку. Для выявления эффективности подходов к обучению китайскому языку в конкретных исторических и педагогических условиях использовались сравнительно-исторический и сопоставительный методы. Для экспериментальной проверки эффективности межкультурного метода в обучении китайскому языку применялся эмпирический метод: педагогический эксперимент в его констатирующей и формирующей составляющих, а также метод обработки эмпирических данных – метод количественного анализа (расчет процентных величин). При формулировании выводов использовались теоретические методы синтеза, абстрагирования и обобщения.

Исследование и результаты

С точки зрения классификации подходов к обучению иностранному языку нам представляется непротиворечивым и обоснованным взгляд А.Н. Щукина, предложившего классифицировать все подходы к обучению иностранным языкам по двум основаниям: по способу обучения и по объекту обучения [4].

По способу обучения А.Н. Щукин выделил *прямой, когнитивный и деятельностный подходы*.

Прямой подход также называется интуитивным, поскольку его суть заключается в интуитивном усвоении единиц изучаемого языка при исключении из процесса обучения родного языка. Теоретической предпосылкой прямого подхода является положение о том, что иностранный язык может быть усвоен с помощью тех же путей и механизмов, что и родной, т.е. неосознанно и подражательно. Прямой подход базируется на бихевиористской теории обучения, в соответствии с которой навыки владения языком формируются в результате многократного повторения предъявленных стимулов. Прямой подход критикуется за преувеличение роли интуитивного начала над сознательным и за использование неоправданно большого количества механических тренировочных упражнений.

Когнитивный (сознательный) подход возник как реакция на недостатки *прямого подхода*. В основу подхода была положена когнитивная теория обучения, авторами которой являются Дж. Брунер и В. Риверс. Подход основан на положениях когнитивной психологии и предусматривает опору на принцип сознательности в процессе обучения иностранному языку, а также учет различных когнитивных стилей,

характерных для обучающихся и используемых ими учебных стратегий. Обучающийся рассматривается активным участником процесса обучения. Согласно предложенному подходу в основе изучения иностранных языков лежат умственные процессы и действия, основанные на их понимании. Организация процесса обучения требует сознательной деятельности обучающихся по овладению иностранным языком, поэтому обучение языку в рамках этого подхода не опирается на механическое заучивание единиц и правил языка, а представляет собой активный процесс познания сути изучаемых явлений. Когнитивный подход подразумевает осознанное овладение единицами языка, а также их осознанный выбор и употребление в процессе коммуникации. Когнитивный подход предполагает стадийное развитие речевых умений и навыков.

В рамках данного подхода выделяют следующие стадии формирования речевых умений и навыков: ознакомление, тренировку, применение и контроль. Кроме того, по замыслу авторов подхода, процесс обучения языку носит не только личностно, но и социально обусловленный характер, заключающийся в активном сотрудничестве обучающегося с учителями и преподавателями. Такие характеристики когнитивного подхода позволяют рассматривать его как познавательный, что объясняет наличие еще одного названия у подхода – познавательный. Когнитивный подход получил реализацию в грамматико-переводном и сознательно-практическом методах обучения иностранному языку, а также в когнитивно-коммуникативном подходе (С.Ф. Шатилов, М.К. Колкова).

Деятельностный подход рассматривает процесс овладения языком как деятельность на базе отечественной психологической теории деятельности, разработанной в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина. Согласно теории деятельность опосредует все психические процессы и определяет сознание человека. Теория деятельности получила развитие в психолингвистической теории речевой деятельности (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, И.А. Зимняя и др.). Деятельностный подход нашел отражение в развитии *речедеятельностного подхода* (классификация подхода произведена с точки зрения объекта обучения – речевой деятельности).

Деятельностный и когнитивный подходы не противоречат друг другу и тесно связаны между собой, поскольку в качестве стратегии обучения языку рассматривают активную сознательную мыслительную деятельность обучающегося. По сути, это характеристика одного и того же подхода с двух разных сторон. В связи с этим некоторые исследователи считают возможным объединение указанных подходов в обучении иностранным языкам в *когнитивно-деятельностный подход* (Н.М. Андронкина, А.А. Зайцева) или даже в *когнитивно-коммуникативно-деятельностный подход* (Е.А. Карабутова).

В отечественной синологической лингводидактике в школьном и вузовском профилях из перечисленных выше подходов прямой подход в обучении не используется. Обучение китайскому языку в России осуществляется в рамках когнитивного и деятельностного подходов [5]. Однако, в связи с увеличением количества китайских преподавателей в вузовском и курсовом профилях обучения китайскому языку, сопровождающимся идеей использования так называемого коммуникативного подхода, о которой было сказано выше, мы не исключаем некоторых вкраплений прямого подхода в процесс обучения китайскому языку в вузовском и курсовом профилях.

С точки зрения объекта обучения А.Н. Щукин выделяет языковой, речевой и речедетельностный подходы [4]. На наш взгляд, в этот перечень необходимо добавить существующую на сегодняшний день совокупность культуросообразных (культуроведческих) подходов.

Языковой подход, по оценке А.Н. Щукина, направлен на «овладение языком как системой, состоящей из единиц языка разного уровня и правил их построения и использования в общении» [4. С. 96]. В процессе использования языкового подхода происходит опора на родной язык обучающегося, в связи с этим одним из основных методов в рамках данного подхода являются переводные упражнения. Такой вид перевода называется учебным переводом, его целью является не обеспечение межязыковой и межкультурной коммуникации, а выявление и анализ моделей иноязычного предложения с целью последующего использования этих моделей для построения собственных фраз по методу аналогии. Языковой материал структурирован в виде лексических и грамматических правил с использованием наглядных схем и пояснений на родном языке обучающихся. В качестве основного метода закрепления правил используются языковые упражнения. Основным средством обучения являются текст и аудиальные записи. Несмотря на то что данный подход получил развитие в грамматико-переводном методе обучения и приводил к хорошим результатам освоения системы изучаемого языка, он не был эффективен в овладении языком как средством общения.

Примером реализации языкового подхода в синологической лингводидактике является учебник Т.П. Задоевко, Хуан Шуин «Основы китайского языка» в двух частях: вводный и основной курсы [6, 7]. Учебник был написан до начала разработки в нашей стране коммуниктивно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам. В нем реализован грамматико-переводный метод обучения, который приводил к прочным результатам в овладении системой китайского языка. Поурочная система учебника построена по одной и той же структуре: объяснение синтаксических правил; упражнения, направленные на закрепление этих правил (выполняемые с помощью перевода на русский язык), основной текст урока, словарь к тексту, объяснение лексико-грамматических правил, объяснение иероглифических правил,

итоговые упражнения на закрепление всех правил урока и на перевод с русского языка на китайский.

В процессе исторического развития устранить недостатки языкового подхода был призван *речевой подход*, целью которого явилось «обучение речи как способу формирования и формулирования мыслей с помощью усвоенных единиц языка в процессе общения» [4. С. 97]. Данный подход разрабатывался западными исследователями и преподавателями иностранных языков. В нем обучение речи строится на основе речевых образцов, применимых в актуальных для обучающихся сферах, темах и ситуациях общения. В процессе обучения круг сфер и тем постепенно расширяется. Родной язык обучающегося не используется, а обучение ведется преподавателями – носителями языка. Речевой подход послужил развитию беспереводных методов обучения, таких как *натуральный* (при обучении иностранному языку воссоздается естественный путь овладения ребенком речью на родном языке) и *прямой* (обучение практическому владению языком преимущественно в устной форме на основе индукции, самостоятельного выведения правил и их систематизации) и их современной интерпретации в виде *аудиолингвального* (речевые образцы в виде специально разработанных диалогов заучиваются наизусть, многократно повторяются, затем трансформируются по определенной схеме) и *аудиовизуального* методов обучения (большинство учебных материалов предоставлено не в традиционных письменных учебных текстах, а в устной диалоговой форме, привязанной к определенным ситуациям общения, с помощью аудиовизуальных средств (фильмов, озвученных слайдов и т.п.)).

В чистом виде в *отечественной* синологической лингводидактике речевой подход не используется. В качестве образовательных ресурсов, реализующих речевой подход, можно привести учебники, разработанные и изданные в КНР для изучающих китайский язык как иностранный. В них в основном реализуется беспереводный метод обучения, вследствие чего обучение языку представлено в виде внесистемных, ситуативно обусловленных комментариев. Попытки адаптации отечественными преподавателями китайских учебников под российскую систему образования, по сути, представляют собой их перестройку на языковой подход (расширение и систематизация фонетических, лексических и грамматических комментариев в виде системы правил, добавление упражнений на перевод) и речедетельностный подход (добавление заданий коммуникативного характера). Ярким примером такой адаптации является постепенная, от издания к изданию, переработка учебника «Практический курс китайского языка» [8].

Речедетельностный подход разработан в отечественной лингводидактике на базе деятельностного подхода (по способу обучения) и может быть рассмотрен как дальнейшее развитие речевого подхода с позиции

отечественной теории речевой деятельности. В свою очередь отечественная теория речевой деятельности разрабатывает вопросы изучения языка как средства общения и коммуникативно-деятельностный подход к обучению. В речедетельностном подходе объектом обучения является речевая деятельность, основными видами которой выступают говорение, аудирование, чтение и письмо, сформулированные и разработанные в отечественной лингводидактике И.А. Зимней.

Речедетельностный подход получил развитие в рамках *коммуникативно-деятельностного (лично-деятельностного, коммуникативного) подхода*, обоснование которого предложено И.А. Зимней (1991), И.Л. Бим (2001), а практическая реализация представлена в коммуникативном методе Е.И. Пассова и других ученых.

Суть *коммуникативно-деятельностного подхода* заключается в том, что объектом обучения на занятиях является коммуникативная деятельность, а сам процесс обучения строится как решение коммуникативных задач. Средствами осуществления такой деятельности А.Н. Щукин называет следующие задания: ролевые игры, проблемные ситуации, свободное (спонтанное) общение. Конечной целью коммуникативно-деятельностного подхода является формирование иноязычной коммуникативной компетенции [9].

Коммуникативный (коммуникативно-деятельностный) подход в настоящее время наиболее часто используется в синологической лингводидактике либо в чистом виде (обучение коммуникативной деятельности или отдельным видам речевой деятельности), либо в сочетании с языковым подходом (обучение аспектам языка). В качестве примера использования коммуникативного подхода в образовательных ресурсах можно привести различные аудиотренинги [10], разговорные практикумы, учебники и учебные пособия по речевой коммуникации [11, 12], курсы практической грамматики китайского языка [9] и т.д.

В рамках *деятельностного подхода* (по способу обучения) наряду с *коммуникативным* подходом также целесообразно выделить группу культуросообразных (культуроведческих) подходов, в которых объектом обучения является владение языком (коммуникативная деятельность) в широкой взаимосвязи с культурой изучаемого языка, а конечной целью – взаимосвязанное формирование коммуникативной и культуросообразной (в том числе социокультурной) компетенций.

Теоретические аспекты соизучения языка и культуры разрабатывались многими зарубежными и отечественными учеными (Ю.Д. Апресян, М. Вугат, Г.А. Бругян, В. Гумбольдт, Г. Зарате, В.А. Звегинцев, Р. Ладло, Г. Робинсон, В.В. Сафонова, Э. Сепир, Э. Симонет, С.Г. Тер-Минасова, Ч. Фриз, И.И. Халеева, И.А. Цатурова, Ш. Швейцер и др.).

Идея интеграции компонентов культуры в языковое образование воплощена в нескольких культуроведческих подходах. Анализ работ

П.В. Сысоева, М.Г. Корочкиной, М.А. Суворовой, Е.С. Диковой и других исследователей позволяет указать следующие подходы к соизучению языка и культуры, сосуществующие в лингводидактической теории в настоящее время. Эти подходы были подробно изучены нами в предыдущих исследованиях [13]:

– этнографический подход (D. Hymes, M. Byram, G. Zarate, C. Cramsh и др.). Был разработан западными исследователями для адаптации мигрантов к новой для них социокультурной среде. Адаптация к новой коммуникативной реальности осуществляется путем овладения методами и приемами распознавания новых культурных явлений, поиска культуроведческой информации и ее адекватной интерпретации. По мнению Е.Г. Таревой, формулой обучающей стратегии этнографического подхода является «овладение языком и культурой сквозь призму своей культуры». Этнографический подход получил практическую реализацию в модели соизучения языка и культуры М. Байрама (1989 г.), в концепции соизучения языка и культуры Беннетов (1993 г.);

– лингвострановедческий подход (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Г.Д. Томахин, Ю.Е. Прохоров и др.). Разработан в России, основателями подхода являются Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, которые предложили идею одновременного изучения языка и культуры на уроках иностранного языка. По оценке Е.Г. Таревой, обучающая стратегия лингвострановедческого подхода может быть выражена формулой «овладение языком ↔ овладение фактами иной страны» [14. С. 29];

– лингвокультурологический подход (В.В. Воробьев, В.Н. Телия, В.П. Фурманова, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, М.А. Суворова и др.). Также был разработан в России. Предметом изучения здесь являются не только социокультурно маркированная лексика и фразеология, но и эталоны, стереотипы, символы, существующие в языке, а также речевое поведение и речевой этикет. Формула обучающей стратегии лингвокультурологического подхода следующая: «овладение языком ↔ овладение фактами иной культуры» (по Е.Г. Таревой) [14. С. 30]. Практическая реализация данного подхода была осуществлена в модели соизучения языка и культуры В.В. Воробьева (1993, 1997) и в модели соизучения языка и культуры В.П. Фурмановой (1994);

– социокультурный подход (В.В. Сафонова). Был разработан в 1990-е гг. в России. В.В. Сафонова определила его как «обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия» [2]. В социокультурном подходе акцентируется значимость родного языка и культуры в процессе изучения иностранного языка. Е.Г. Тарева выразила суть обучающей стратегии социокультурного подхода в формуле «овладение языком/языками в процессе контрастивно-сопоставительного соизучения культур» [14. С. 31]. В рамках социокультурного

подхода были разработаны модель соизучения языка и культуры В.В. Сафоновой (1991, 1992, 1996, 2001, 2002), модель соизучения языка и культуры П.В. Сысоева (2005) и др.

Культуроведческие подходы в обучении китайскому языку реализованы в ряде образовательных ресурсов. Так, лингвострановедческий подход использован в учебных пособиях по лингвострановедению [15] и др. Лингвокультурологический подход представлен, например, в учебнике по культуре и практике делового общения Г.Я. Дашевской [16]. Изучению социокультурно маркированной лексики, фразеологии, репрезентации китайской культуры в языковой картине мира, коммуникативному поведению и речевому этикету китайцев посвящен целый ряд научных исследований (Тань Аошуан, О.А. Корнилов, Н.А. Спешнев, Т.Л. Гурулева, Н.Н. Воропаев). Ярким примером использования социокультурного подхода является линейка учебников и дидактических материалов по китайскому языку как второму для средней школы серии «Время учить китайский!», разработанная российско-китайским коллективом авторов под руководством А.А. Сизовой [17].

В целом можно сказать, что культуроведческие подходы в обучении иностранному языку представляют собой дальнейшее развитие речедетельностного подхода, поскольку по способу образования оба подхода являются деятельностными, т.е. направлены на формирование коммуникативной компетенции. Однако в культуроведческих подходах акцент сделан на формирование лингвострановедческой, лингвокультурологической и социокультурной составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

Дальнейшим развитием социокультурного подхода в России стал межкультурный подход (Г.В. Елизарова, И.И. Халеева, И.Л. Плужник, Л.А. Гусейнова, Е.Г. Тарева, С.К. Гураль, Т.Л. Гурулева и др.). Межкультурный подход отражает трансформацию понимания иноязычной коммуникативной компетенции в межкультурную компетенцию. Суть подхода заключается в подготовке обучающегося к межкультурной коммуникации с позиции культурного медиатора, а целью – формирование межкультурной коммуникативной компетенции. В рамках подхода были разработаны концепция соизучения языка и культуры Г.В. Елизаровой (2001), модель соизучения языков и культур Т.Л. Гурулевой (2009, 2010) и др.

Указанная модель соизучения языков и культур (2009, 2010) была создана нами с учетом специфики обучения восточным языкам (китайскому) с одновременным изучением западных языков (английского) [18, 19]. Цель модели – формирование межкультурной коммуникативной компетенции обучающегося в условиях взаимодействия с китайской и английской языковыми личностями. Суть модели соизучения языков и культур заключается в овладении обучающимися языковой

картиной мира и другими культурно обусловленными аспектами изучаемого языка (грамматикой, дискурсом) через призму культурной и реальной картин мира восточной и западной культур как средством осуществления межкультурной коммуникации с позиций теории нового российского евразийства. Модель была апробирована в условиях международного поликультурного образовательного региона [20]. Одну из своих возможных реализаций разработанная модель получила в педагогической технологии, представленной в учебнике практического курса речевого общения на китайском языке [21].

Указанная технология формирования межкультурной коммуникативной компетенции была апробирована в группе студентов Военного университета Министерства обороны РФ, обучающихся по программе подготовки бакалавриата по направлению «Лингвистика» (период обучения – 2014–2017 гг.). С целью оценки результативности технологии был проведен педагогический эксперимент. Методика проведения эксперимента была традиционной и включала констатирующую и формирующую части. Эксперимент по апробации разработанной технологии проводился в 2014–2017 гг. По окончании эксперимента была проведена оценка уровня сформированности коммуникативной компетенцией на китайском языке. Методом оценки был выбран экзамен на знание китайского языка как иностранного HSK.

Экзамен HSK – это аналог национальных экзаменов различных стран на знание их языка как иностранного, таких как TOEFL, TestDaF, DELE, TOREL и др. При успешной сдаче экзамена Государственной канцелярией по распространению китайского языка за рубежом (Ханьбань) выдается сертификат государственного образца, который имеет международное признание. Экзамен HSK сдавался участниками эксперимента в Институте Конфуция МГЛУ. Если экзамен HSK сдается не в Китае, то работы испытуемых все равно отправляются на проверку в КНР. Участвующие в эксперименте студенты в конце обучения на 3-м курсе сдали экзамен HSK 4-го и 5-го уровней (что соотносится с уровнями B2 (пороговый продвинутый уровень) и C1 (уровень профессионального владения) европейской системы уровней владения языком). Количество обучающихся, сдавших экзамен HSK 4, составило 36%, сдавших HSK 5 – 63%.

Использование межкультурного подхода в указанной модели изучения языков и культур и технологии позволило интегрировать в обучение китайскому языку реальные процессы межъязыковой межкультурной коммуникации во многом посредством использования цифровых информационных ресурсов, среди которых впервые в обучении китайскому языку применялись технологии Web 2.0 (социальные медиа: языковые сообщества, обычные иноязычные сообщества), мобильные технологии (мобильные коммуникационные системы мгно-

венного обмена сообщениями) и формирующиеся технологии нового поколения Web 3.0, высококачественный контент и сервисы которого создаются силами профессионалов (национальный корпус китайского языка, обучающие веб-сервисы и онлайн-платформы).

Специалисты подчеркивают, что основным отличием межкультурного подхода от других культуросообразных подходов является переход родной культуры и языка обучающегося из категории *средства* постижения другого языка и культуры в категорию *объекта* переосмысления и интерпретации с позиции обновленной картины мира. Таким образом, объектом обучения при межкультурном подходе выступают не только владение языком (коммуникативная деятельность) в широкой взаимосвязи с культурой изучаемого языка, но и переосмысление и интерпретация родной культуры и языка с позиции обновленной картины мира. Целью обучения при межкультурном подходе является формирование межкультурной коммуникативной компетенции, осуществляемой на базе обновленной картины мира с позиции межкультурного коммуниканта. Данное значимое отличие межкультурного подхода позволяет исследователям говорить о формировании новой межкультурной лингводидактической парадигмы, отличной от культуросообразной (П. Кайконнен, Е.Г. Тарева [14]). Обучающая стратегия новой межкультурной образовательной парадигмы, по оценке Е.Г. Таревой, заключается в «учете в процессе обучения обязательного взаимодействия контактирующих языковых и концептуальных систем участников коммуникации – представителей двух лингвосоциумов» [14. С. 39].

Заключение

Современный период в обучении иностранным языкам характеризуется переходом от коммуникативного подхода к социокультурному и далее – к межкультурному с сохранением способа овладения языком – деятельностного. При этом делается упор не на овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, свойственной носителю языка, и даже не на соизучение широкого спектра культур, а на овладение межкультурной коммуникативной компетенцией, свойственной межкультурному коммуниканту. Качественная трансформация коммуникации как объекта обучения из просто иноязычной в межкультурную привела к формированию в лингводидактике новой межкультурной образовательной парадигмы и к возникновению нового научного направления – межкультурной лингводидактики (Е.Г. Тарева, О.А. Леонтович, А.Н. Утехина, Е.В. Володина, Д.Р. Фатхулова, С.Л. Суворова, М.Н. Сиравева, Р.Г. Шишкина, Н.М. Божко, О.П. Решетова, И.М. Крапивная, Т.В. Белоглазова, Н.А. Сергиенко, Т.Л. Гурулева и др.).

Непонимание процессов смены образовательных парадигм в обучении иностранным языкам, соответствующих реалиям языкового образования в современном мире, негативно сказывается на определении целей и задач обучения китайскому языку в школе и вузе, на выборе адекватных методов и средств обучения. Устаревшие подходы лишают синологическую лингводидактику развития в соответствии с современными мировыми и отечественными тенденциями [22, 23] и др.

Кроме того, достаточно часто в отечественной синологической лингводидактике образовательные ресурсы представляют собой смешение нескольких подходов: например, учебное пособие, в основном использующее речевой подход (диалоги, выражения для заучивания, упражнения на трансформацию), включает ситуативные лексико-грамматические комментарии (языковой подход), в лучшем случае не дающие представление о китайском языке как о системе (а в худшем – ломающие имеющуюся систему), которые неожиданно завершаются заданиями коммуникативной направленности (коммуникативный подход) и тематическими комментариями страноведческого характера на русском языке (культуросообразный подход). Такое смешение подходов при отсутствии понимания разработчиками образовательных ресурсов качества и уровня формируемой коммуникативной компетенции делает их малоэффективными в процессе обучения китайскому языку.

Использование того или иного подхода в обучении китайскому языку либо их разумное сочетание определяется, в первую очередь, конкретной целью обучения по определенной дисциплине (формируется ли межкультурная коммуникативная компетенция полностью либо только ее отдельные составляющие) и заданным целевым уровнем формирования коммуникативной компетенции либо ее отдельных составляющих. Обучение китайскому языку на 1-м и 2-м уровнях (A1 и A2) необходимо начинать с формирования языковой составляющей коммуникативной компетенции (языковой компетенции, направленной на изучение китайского языка как системы), что при наличии большой типологической разницы китайского и буквенных языков целесообразно делать с использованием языкового подхода. Коммуникативный подход на 1-м и 2-м уровнях формирования коммуникативной компетенции может выступать лишь как дополнительный. Раннее развитие речевой и дискурсивной составляющих коммуникативной компетенции (на 1-м и 2-м уровнях) является малооправданным и неэффективным для носителей русского языка из-за большой типологической разницы языков.

Обучение на 3-м и 4-м уровнях (B1 и B2) характеризуется завершением формирования языковой составляющей коммуникативной компетенции и переходом от преимущественно языкового подхода к коммуникативному и межкультурному. На данных уровнях в большей

степени начинают развиваться другие составляющие коммуникативной компетенции (речевая, дискурсивная, социокультурная). В образовательных ресурсах 3-го и 4-го уровней (B1 и B2) уже нет необходимости формировать языковую компетенцию, поэтому ситуативные лексико-грамматические комментарии являются не только бесполезными, но и вредными, поскольку разрушают системное понимание языка, которое преимущественно формируется на уровнях A1 и A2 и завершается на уровне B1.

На 5-м и 6-м уровнях коммуникативной компетенции китайского языка (C1 и C2) преимущественным подходом обучения является межкультурный, в процессе которого формируются межкультурная, стратегическая составляющие и продолжают формироваться ранее названные компоненты межкультурной коммуникативной компетенции. Использование речевого подхода в обучении китайскому языку оправдано только при обучении в естественной языковой среде – в Китае (реже – при обучении вне языковой среды) преподавателем – носителем китайского языка (который частично создает эту среду) по образовательным ресурсам, разработанным в рамках речевого подхода. При этом речевой подход на 1-м и 2-м уровнях является малоэффективным, поскольку не формирует понимание системы китайского языка, что крайне необходимо в связи с его принципиальными типологическими отличиями от русского языка.

Литература

1. *Примерная* программа по учебному предмету «Китайский язык (второй иностранный язык)» для общеобразовательных организаций, 5–9 классы. URL: <http://www.fipi.ru/chinese> (дата обращения: 21.03.2020).
2. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992. 528 с.
3. *Андронкина М.Н.* Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 2009. 49 с.
4. *Шукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика. М. : Филоматис, 2004. 416 с.
5. *Гурулева Т.Л.* Высшее языковое образование в России: восточный вектор // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 71. С. 252–261.
6. *Задоненко Т.П., Хуан Шуин.* Основы китайского языка. Вводный курс. 2-е изд., испр. М. : Наука; Восточная литература, 1993. 271 с.
7. *Задоненко Т.П., Хуан Шуин.* Основы китайского языка. Основной курс. 2-е изд., испр. М. : Наука; Восточная литература, 1993. 719 с.
8. *Кондрашевский А.Ф., Румянцева М.В., Фролова М.Г.* Практический курс китайского языка : в 2 т. 12-е изд., испр. М. : ВКН, 2018. 768 с.
9. *Щичко В.Ф.* Практическая грамматика современного китайского языка. М. : ВКН, 2016. 308 с.
10. *Кочергин И.В., Хуан Лилян.* Китайский язык. Аудиотренинг. М. : ВКН, 2015. 152 с.
11. *Гун Мин.* Кулприянова Ю.А. Разговорный китайский язык : в 2 ч. М. : ВКН, 2015. 240 с.

12. *Су Жуйцин, Ван Луся, Старостина С.П.* Китайский язык. Разговорный практикум для начинающих. М. : Восточная книга, 2013. 272 с.
13. *Гурулева Т.Л.* Поликультурная модель высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 4. С. 95–121.
14. *Тарева Е.Г.* Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социокультурного знания // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социокультурные ценности / отв. ред. Л.Г. Видулова, Е.Г. Тарева. М. : Неолит, 2017. С. 17–45.
15. *Готлиб О.М.* Китай. Лингвострановедение. 4-е изд., испр. и доп. М. : ВКН, 2018. 192 с.
16. *Дашевская Г.Я., Ерасов С.Б., Юй Цзе.* Культура и практика делового общения. М. : ВКН, 2018. 240 с.
17. *Сизова А.А., Ван Жоцзян, Сун Чжисмин и др.* Китайский язык. Второй иностранный язык : учебн. для 5–11 кл. М. : Просвещение, 2019.
18. *Гурулева Т.Л.* Сопоставительный анализ коммуникативного поведения этнической языковой личности: параметры и технология описания речевого портрета // Культура и цивилизация. 2016. Т. 6, № 6А. С. 326–335.
19. *Гурулева Т.Л.* Формирование личности новоевразийского типа в системе высшего языкового востоковедческого образования (на материале китаеведческого образования) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Улан-Удэ, 2011. 47 с.
20. *Резник Ю.Н., Гурулева Т.Л.* Формирование международного поликультурного образовательного региона Сибири, Дальнего Востока России и Северо-Восточных провинций Китая // Вестник Читинского государственного университета. 2009. № 6. С. 85–92.
21. *Гурулева Т.Л., Цюй Кунь.* Практический курс речевого общения на китайском языке. 2-е изд., испр. М. : ВКН, 2018. 448 с.
22. *Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.* Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134.
23. *Гураль С.К., Краснопеева Т.О., Смокотин В.М., Сорокоумова С.Н.* Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // Язык и культура. 2019. № 47. С. 179–196.

Сведения об авторе:

Гурулева Татьяна Леонидовна – доктор педагогических наук, доцент, Военный университет Министерства обороны РФ, Институт Дальнего Востока РАН (Москва, Россия). E-mail: gurulevatatiana@mail.ru
<http://orcid.org/0000-0003-0253-0075>

Поступила в редакцию 23 марта 2020 г.

Approaches to teaching the Chinese language in the aspect of formation of the intercultural educational paradigm

Guruleva T.L., D.Sc. (Education), Associated Professor, Military university of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Institute of Far Eastern Studies RAS (Moscow, Russia). E-mail: gurulevatatiana@mail.ru
<http://orcid.org/0000-0003-0253-0075>

DOI: 10.17223/19996195/54/7

Abstract. In recent years, the study of the Chinese language in Russia has experienced an unprecedented rise. The increase in the number of Chinese students in school and university profiles raises the question of improving the effectiveness of training, as well as the quality of the specialists who carry out this training. The effectiveness of training directly depends on the development of the theoretical foundations of this pedagogical process, which should meet the advanced level of development of domestic and foreign linguodidactics. One of the basic linguodidactic categories is the approach to learning. This category defines the entire learning strategy. An analysis of the few existing theoretical studies, as well as educational resources in this area, shows that in teaching the Chinese language, authors either use irrelevant and ineffective approaches, or incorrectly determine the approaches used, or attempt to mix several polar approaches in one educational resource. In the light of the described problem, the author refines the classification of approaches to teaching foreign languages, highlighting the approaches according to the method of teaching (direct, cognitive and activity) and the object of study (language, speech, speech/communication/activity, group of cultural approaches), and also gives examples of use of these approaches in textbooks and manuals on the Chinese language in the process of historical development of linguodidactics. Analyzing the further development of cultural-like approaches, the author concludes that the sociocultural approach is transformed into an intercultural one and indicates a qualitative difference in the intercultural approach, which allows researchers to talk about the formation of a new intercultural paradigm in teaching foreign languages. As an example of using the intercultural approach in teaching the Chinese language, we consider the author's model of co-study of languages and cultures and the technology for the formation of intercultural communicative competence. In conclusion, a conclusion was drawn on the effectiveness of the correlation of teaching approaches and the levels of competence formed in the Chinese language: training at levels 1 and 2 is advisable to use the language approach as the main and communicative as additional, at levels 3 and 4 it is necessary to carry out the transition from a communicative to an intercultural approach, at levels 5 and 6, an intercultural approach should be used as the main one.

Keywords: Chinese language; teaching the Chinese language; approaches to teaching foreign languages; intercultural linguodidactics; synological linguodidactics; intercultural approach

References

1. Primernaya programma po uchebnomu predmetu "Kitayskiy yazyk (vtoroy inostranniy yazyk)" dlya obshheobrazovatel'nykh organizatsiy 5-9 klassy [An model syllabus of the subject "Chinese language (second foreign language)" for educational institutions, grades 5–9]. URL: <http://www.fipi.ru/chinese> (Accessed: 21.03.2020).
2. Safonova V.V. Sociokul'turniy podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak special'nosti [Sociocultural approach to teaching a foreign language as a major]. Pedagogics doc. diss. M. 528 p.
3. Andronkina M.N. (2009) Kognitivno-deyatelnostnyy podkhod k formirovaniyu lingvosociokul'turnoi kompetentsii v obuchenii nemeckomu yazyku studentov yazykovogo vuza [Cognitive-activity approach to development of linguistic and sociocultural competence in teaching German to students of a language university]. Abstract of Pedagogics doc. diss. SPb. 49 p.
4. Schukin A.N. (2004) Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika [Teaching foreign languages: theory and practice]. M.: Filomatis Publ. 416 p.
5. Guruleva T.L. (2008) Vysshee yazykovoe obrazovanie v Rossii: vostochniy vector [Higher language education in Russia: the eastern vector]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 71. pp. 252–261.
6. Zadoenko T.P., Juan S. (1993) Osnovy kitayskogo yazyka. Vvodniy kurs [The fundamentals of the Chinese language. Introductory course]. M.: Oriental literature. 271 p.
7. Zadoenko T.P., Juan S. (1993) Osnovy kitayskogo yazyka. Osnovnoy kurs [The fundamentals of the Chinese language. The basic course]. M.: Oriental literature. 719 p.

8. Kondrashevsky A.F., Rumyantseva M.V., Frolova M.G. (2018) Prakticheskiy kurs kitayskogo yazyka: v 2 t. [Practical course of the Chinese language: in 2 volumes]. M.: VKN Publ. House. 768 p., 752 p.
9. Schichko V.F. (2018) Prakticheskaja grammatika sovremennogo kitajskogo jazyka [Practical grammar of modern Chinese]. M.: VKN Publ. House. 308 p.
10. Kochergin I.V., Juan L. (2018) Kitaiskiy yazyk. Audiotrening. [Chinese. Audio training]. M.: VKN Publ. House. 152 p.
11. Gong M., Kupriyanova Yu.A. (2015) Razgovorniy kitaiskiy yazyk: v 2 ch. [Spoken Chinese: in 2 parts]. M.: VKN Publ. House. 240 p.
12. Su R., Van L., Starostina S.P. (2013) Kitajskij jazyk. Razgovorniy praktikum dlya nachinayuschikh [Chinese. Conversation practice for beginners]. M.: Eastern book Publ. 272 p.
13. Guruleva T.L. (2008) Polikul'turnaya model' vysshego yazykovogo obrazovaniya s uchetom specifiky obucheniya vostochnym yazykam [Multicultural model of higher language education with account to the specifics of teaching oriental languages]. Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal, 4. pp. 95–121.
14. Tareva E.G. (2017) Mezhkul'turniy podkhod v paradigmal'noy sisteme sovremennogo sociogumanitarnogo znaniya: kollektivnaja monografija [Intercultural approach in the paradigm system of modern socio-humanitarian knowledge: collective monograph]. M.: Neolithic Publ. pp. 17–45.
15. Gottlieb O.M. (2018) Kitaj. Lingvostranovedenie [China. Linguistic and cultural studies]. M.: VKN Publ. House. 192 p.
16. Dashevskaya G.Ya., Erasov SB, Yu T. (2018) Kul'tura i praktika delovogo obshhenija [Culture and practice of business communication]. M.: VKN Publ. House. 240 p.
17. Sizova A.A., Wang Z., Song Z. et al. (2019) Kitajskij jazyk. Vtoroj inostrannyj jazyk: uchebniki dlja 5-11 kl. [Chinese language. Second foreign language: textbooks for grades 5-11]. M.: Education Publ.
18. Guruleva T.L. (2016) Sopostavitel'nij analiz kommunikativnogo povedeniya etnicheskoy yazykovoy lichnosti: parametry i tehnologiya opisaniya rechevogo portreta [Comparative analysis of the communicative behavior of an ethnic linguistic personality: parameters and technology for describing a speech portrait]. Kul'tura i civilizacija, Vol. 6. pp. 326–335.
19. Guruleva T.L. (2011) Formirovanie lichnosti novoevrazijskogo tipa v sisteme vysshego yazykovogo vostokovedcheskogo obrazovaniya (na materiale kitaevvedcheskogo obrazovaniya) [The formation of a personality of the New Eurasian type in the system of higher linguistic oriental education (based on the material of sinology education)]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Ulan-Ude. 47 p.
20. Reznik Yu.N., Guruleva T.L. (2009) Formirovanie mezhdunarodnogo polikul'turnogo obrazovatel'nogo regiona Sibiri, Dal'nego Vostoka Rossii i Severo-Vostochnyh provincij Kitaya [The formation of international multicultural educational region of Siberia, the Far East of Russia and the Northeast Provinces of China]. Vestnik Chitinskogo gosudarstvennogo universiteta, 6. pp. 85–92.
21. Guruleva T.L., Qu K. (2018) Prakticheskiy kurs rechevogo obshheniya na kitayskom yazyke [Practical course of oral communication in Chinese]. M.: VKN Publ. House. 448 p.
22. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym disciplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics]. Yazyk i kul'tura – Language and Culture, 39. pp. 116–134.
23. Gural S.K., Krasnopeeveva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) Tseli, zadachi, principy i sodержanie individual'nyh inozazychnyh obrazovatel'nyh traektorij s uchetom latentnyh harakteristik studentov [Goals, objectives, principles and content of individual foreign-language educational trajectories, taking into account the latent characteristics of students]. Yazyk i kul'tura – Language and Culture, 47. pp. 179–196.

Received 23 March 2020

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МАГИСТРОВ В РАМКАХ ЦЕЛОСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е.Н. Дмитриева, Т.А. Поскребышева

Аннотация. Проблема развития всесторонне развитой личности, способной к самообразованию и самосовершенствованию, обладающей потенциалом к интеллектуальному и творческому саморазвитию, всегда являлась актуальной и главной для образования. Научное сообщество признает исключительную ценность работы по комплексному и всеобъемлющему развитию и обучению человека. Большое значение имеет тот факт, что данная проблема признается значимой и на уровне страны. Благодаря данному признанию был создан национальный проект «Образование», реализация которого запланирована на срок с 01.01.2019 по 31.12.2024 и направлена на достижение двух ключевых целей: обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, что позволит Российской Федерации занять достойную позицию в десяти ведущих странах мира по качеству образования; способствовать применению согласованных усилий педагогов школ и преподавателей средних и высших образовательных учреждений, нацеленных на гармоничное воспитание, развитие и обучение личности, обладающей социальной ответственностью, нравственностью, духовными и национальными ценностями. Цели и задачи также включают необходимость прививать русскому человеку чувство гордости, патриотизма, стремление изучать и знать исторические и национально-культурные традиции народа. Национальный проект предусматривает работу по развитию системы образования по четырем основным направлениям: изменение содержательного компонента образования с целью его обновления; разработка и создание инновационной инфраструктуры; осуществление эффективной и современной подготовки профессиональных кадров с предоставлением для них возможностей дальнейшего непрерывного самообразования и повышения квалификации; четкое и стратегическое управление данной сферой. Реализация данных целей и задач будет проходить наиболее успешно в условиях целостного образовательного процесса, характеристиками которого являются единство процессов обучения и воспитания, совместная деятельность субъектов данных процессов. Обучение иностранному языку также должно быть построено на основе целостности. В то же время можно с уверенностью утверждать, что изучение иностранного языка взаимосвязано с эмоциональной сферой учащихся, следовательно, является эффективным средством формирования эмоциональной саморегуляции, развития умений конструктивного эмоционального взаимодействия, а также развития и совершенствования эмоционального интеллекта личности.

Ключевые слова: образование; целостный педагогический процесс; целостная иноязычная подготовка магистрантов; эмоциональный интеллект; технический вуз

Введение

Развитие всесторонне развитой личности, способной к саморазвитию и самообразованию, обладающей способностями к совершенствованию интеллектуального и творческого потенциала, всегда являлось приоритетом и главной целью образования. Научное и общественное сообщества признают исключительную ценность работы по комплексному и всеобъемлющему развитию и обучению человека. Неизменно данные задачи отражаются в ежегодном послании Президента РФ Федеральному собранию. Так, в январе 2020 г. В.В. Путин сообщил о важности решений масштабных социальных, экономических, технологических задач, которые составляют особую актуальность для всей страны. Современное общество должно стремиться к переменам и развитию в профессиях, знаниях, достижении благополучия. Президент уверен, что люди в каждом населенном пункте знают, какие сферы жизнедеятельности требуют доработок и перемен, и готовы стремиться к выполнению конкретных задач. В.В. Путин отметил, что содержание и ориентиры реализации ключевых задач определены в национальных проектах, которые также требуют внесения изменений в соответствии с меняющимися условиями жизни. В рамках национального проекта «Образование» необходимо эффективно использовать передовые образовательные технологии, программы, ресурсы, применять индивидуальные подходы к обучению, организовывать все возможные условия для раскрытия способностей каждого учащегося. Необходимо создавать благоприятные условия для развития в вузах учебной, социальной, исследовательской инфраструктур, способствовать сотрудничеству вузов и работодателей, бизнеса, заниматься вопросами непрерывного образования и повышения квалификации преподавателей, что позволит обеспечить студентов возможностью получить отвечающие самым современным требованиям знания и начать успешную карьеру.

Динамичное изменение рынка труда, появление новых профессий, усложнение требований к существующим профессиям являются мощным стимулом для развития высшей школы, готовой гибко и быстро реагировать на данные запросы. Для обеспечения национального развития, реализации способностей и идей талантливой молодежи был также запущен проект «Россия – страна возможностей», направленный на проведение различных олимпиад и конкурсов, в которых приняли участие более 3,5 млн человек. Данная система нуждается в постоянном развитии и движении. Инженерам, исследователям, предпринимателям, готовым к научно-исследовательской работе, к новым открытиям и достижениям в сфере своей деятельности, должна быть предоставлена свобода для работы по реализации своих идей, для инновационного и научного поиска [1].

Целесообразно сделать вывод, что целью образовательного процесса является формирование и развитие *целостной гармоничной личности*, которую, в свою очередь, возможно сформировать только в условиях функционирования педагогического процесса как *целостной системы, целостного явления*.

В данной статье будет рассмотрена проблема развития и совершенствования эмоционального интеллекта магистрантов первого года обучения в русле целостного иноязычного образования в Нижегородском государственном техническом университете (НГТУ) им. Р.Е. Алексеева.

Понятие целостности педагогического процесса как динамической системы имеет особую важность в аспекте выполнения государством социальных функций по обеспечению общества качественным образованием. В то же время осуществление специалистом профессиональной деятельности на высоком уровне в настоящее время невозможно без владения иноязычной коммуникативной компетенцией. Особую актуальность умения и навыки иноязычной коммуникации имеют для специалиста технического профиля, ведь развитие технологий происходит непрерывно, и важно заявлять об этом на различных научно-практических конференциях, международных встречах, круглых столах. Было проведено анкетирование магистрантов первого года обучения НГТУ им. Р.Е. Алексеева, в результате которого 55% студентов заявили о недостаточной иноязычной подготовке, обусловленной отсутствием должного внимания к этой дисциплине у самих студентов во время обучения в вузе, и о собственных сожалениях о прежнем игнорировании данной дисциплины. Следует отметить, что многие из магистрантов первого года обучения уже работают по специальности на различных предприятиях и (или) стоят на пороге профессиональной деятельности, т.е. получают опыт работы на ведущих российских предприятиях, которые сотрудничают с иностранными компаниями.

Изучение проблемы целостного образовательного процесса, обоснование важности развития эмоциональной сферы для успешной профессиональной реализации будущего выпускника, практический опыт преподавания иностранного языка в техническом вузе позволили выявить наличие следующих противоречий: между необходимостью вуза осуществлять комплексную подготовку специалистов, готовых и способных выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне, включая умения коммуникации в профессиональной области, и объективно лимитированными возможностями технического вуза обеспечивать достаточное количество часов, посвященных изучению студентами дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности». Между потребностями магистров выражать способность, готовность, уверенность в своих силах, чтобы:

– проявлять свои профессиональные качества, работая в международных компаниях;

– осуществлять технические инновационные разработки в сфере своей профессиональной деятельности и обладать умениями сообщать о них в процессе коммуникации, например с иностранными партнерами в рамках сотрудничества или всероссийских конференций, и недостаточным уровнем развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, позволяющем делать процесс официально-неофициального общения непринужденным и не вызывающим лингвистических и психологических затруднений.

Цель исследования – разработка и практическое применение специально разработанной программы целостной иноязычной подготовки магистрантов, направленной на сопутствующее развитие и совершенствование эмоционального интеллекта магистрантов, изучающих иностранный (английский) язык в НГТУ им. Р.Е. Алексеева.

Обозначенная цель исследования предполагает решение следующих задач:

1. Провести анализ теоретического аспекта проблемы целостности педагогического процесса, а также понятия эмоционального интеллекта.
2. Предложить использовать специально разработанную программу целостной иноязычной подготовки магистрантов технического вуза, направленную на сопутствующее развитие и совершенствование эмоционального интеллекта магистров.

Методология исследования

Решение и реализация поставленных целей и задач исследования определили применение следующих методов: анализ теоретических аспектов изучаемой темы, наблюдение, опрос, анкетирование, метод беседы.

Целостность педагогической системы представляет упорядоченное единство ее компонентов: цели, содержание, условия, формы и методы. В целостном педагогическом процессе образовательная деятельность характеризуется направленностью на организацию преобразующей деятельности для каждого учащегося. Значимость идеи целостности педагогического процесса заключается в том, что в условиях целостного образовательного процесса, ключевым свойством которого являются субъект-субъектные отношения между преподавателем и учащимся, получается добиваться всеобщего и полного развития личности человека [2].

Зарубежные ученые, определяя ценность целостного, комплексного влияния совокупности педагогических усилий на личность, выделяют следующие ключевые принципы педагогической практики: отношение к учащемуся как к целостной личности; в центре внимания и средоточия усилий педагога должны быть задачи всеобъемлющего раз-

вития личности учащегося; обучающий процесс должен иметь характер равноценного и равноправного взаимодействия, который проходит в атмосфере партнерского взаимодействия педагога и учащегося [3].

Характеристиками целостности педагогического процесса являются: единство и взаимосвязь процессов обучения и воспитания, обязательное участие его субъектов в совместной деятельности, характеризующейся взаимным сотрудничеством, сотворчеством, что в значительной степени должно способствовать наивысшему раскрытию способностей, потенциала личности. Целостный образовательный процесс способствует формированию личности, способной и стремящейся к развитию, саморазвитию и самореализации. Личность, сформированная в результате целостного образования, способна к самостоятельному оцениванию собственных знаний и достижений, к непрерывному обучению и самообучению, к совершенствованию своей профессиональной компетенции и компетентности. Таким образом, можно прийти к заключению, что целостность является основным интегративным свойством педагогического процесса, т.е. процесса, направленного на формирование и развитие интегративных качеств человека.

Следует отметить, что интегративные качества являются основными компонентами личности, составляющими единую целостную личностную структуру. Становление личности каждого человека является процессом самодвижения, саморазвития личности, что возможно только в случае объективного понимания человеком собственных качеств и свойств, которые нуждаются в совершенствовании и изменении. Внутреннее понимание себя, саморефлексия обусловлены внутренними мотивами и установками, а также сущностью понятия личностного качества. Понятие «личностное качество» в рамках определения личности имеет такие важные характеристики, как устойчивость (наиболее типичные реакции человека на внешние воздействия окружающей социальной среды), сформированность направленности личности (четко выраженная личностная направленность, проявляющаяся в самоопределении цели и смысла жизнедеятельности, способность к постоянному формированию новых собственных целей и задач поведения, жизни, профессиональной деятельности). Качества личности формируются во взаимодействии личности с природой, социумом, культурой и историей страны и мира, а также в процессе становления «Я-концепции», самовосприятия, познания внутреннего и внешнего мира, восприимчивости и способности к продуктивному учебно-воспитательному взаимодействию.

Одним из приоритетных направлений российской педагогики профессионального образования является вопрос непрерывного развития личности. Ведущие исследователи этой проблемы (Н.А. Алексеев, В.И. Андреев, Г.М. Андреева, А.П. Беляева, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и др.)

рассматривают необходимость организации системного, целостного подхода к обучению с применением инновационных образовательных форм и технологий, нацеленных на разностороннее развитие учащихся и обеспечение качественной профессиональной подготовки студентов.

Понятие «учебно-воспитательный процесс», отражающее сложность всеобъемлющего, исчерпывающего, полного, обширного образовательного процесса, в педагогической литературе раскрыли В.А. Сластенин, Ю.К. Бабанский, П.Ф. Каптерев, А.И. Пинкевич, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, которые также заявляли о важности общности и целостности учебного взаимодействия педагога и учащегося. Ключевая сущность педагогического процесса состоит в совокупности процессов развития, воспитания и обучения, в основу которых положен принцип общности и целостности.

Педагогический процесс – это совокупность, единая структура взаимосвязанных учебных и воспитательных процессов, нацеленных на формирование у человека социального опыта, который в последующем должен трансформироваться в личностные качества (М.А. Данилов, В.С. Ильин, В.М. Коротов, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев).

В таком случае задачи высшей школы состоят в постоянном повышении качества образования путем внедрения инновационных образовательных технологий, а также посредством интеграции образовательной и исследовательской среды вуза. Образование в вузе должно обеспечивать доступ студентов к инновациям в изучаемой специальности, применение студентами практических техник, научных новшеств, что призвано повысить качество, эффективность и плодотворность образования [4]. Выполнение данных условий позволит вузу осуществлять действенную подготовку студентов к работе в передовых компаниях, предполагающих хороший уровень сформированности профессиональных умений, навыков коммуникации (в том числе, при необходимости, на иностранном языке), способностей к самостоятельной работе, самообразованию, проведению мыслительных операций (анализ, обобщение и др.).

Научно-исследовательская работа студентов является одной из важнейших форм учебного процесса. Возможности, организованные в вузе в виде модернизированных лабораторий с новейшим оборудованием, позволяют студентам уже в бакалавриате эффективно обучаться практическому применению полученных научных сведений, внедрять инновационные разработанные технологии, участвовать в разнообразных научно-практических проектах, постепенно повышая степень сложности заданий. О непрерывном процессе работы над новыми техническими проектами регулярно сообщается в специально созданной передаче «Десять минут с Политехом», выходящей в эфир местного телевидения г. Нижнего Новгорода.

Несомненно, что специалист такого уровня должен владеть навыками непринужденного иноязычного общения, в том числе в профессиональной сфере. Психологическая и эмоциональная уравновешенность также играет немаловажную роль в развитии и реализации профессиональной компетентности.

В русле осуществления целостной иноязычной подготовки магистров целесообразно отметить взаимосвязь изучения студентами дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности» и эмоций. Сам процесс изучения иностранного языка связан с непрерывным возникновением эмоций. К примеру, в процессе простого обсуждения какого-либо вопроса/проблемы/ситуации могут возникать споры, ссоры, конфликты, разногласия. Следовательно, процесс изучения иностранного языка является эффективным средством формирования эмоциональной саморегуляции, развития умений конструктивного эмоционального взаимодействия, а также развития и совершенствования *эмоционального интеллекта* студентов.

Можно с уверенностью утверждать, что актуальность развития эмоционального интеллекта личности сегодня все чаще признается научным и педагогическим сообществами.

Важно проанализировать суть данного понятия, а также существующие теории эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект (Emotional Intelligence) имеет различные интерпретации. Следует отметить, что существует большое разнообразие теорий, описывающих понятие эмоционального интеллекта, которые также определяют структуру эмоционального интеллекта. Сам термин появился в конце XX в. в трудах зарубежных ученых. В настоящие дни он уже регулярно употребляется в различных аспектах, занимает неотъемлемую часть личностного развития человека. Учеными были разработаны и разрабатываются теоретические исследования данного явления, в которых делается вывод о важности развития и совершенствования эмоционального интеллекта людей любого возраста.

Практикующие психологи, в свою очередь, разрабатывают программы и тренинги, направленные на развитие эмоциональной сферы человека. Многие программы направлены на ознакомление с данным понятием, объяснение значимости эмоционального интеллекта в различных сферах жизни человека, определение способов диагностики и совершенствования уровня эмоционального интеллекта. Также представляют интерес модели эмоционального интеллекта.

Целесообразно выразить мысль, что человек постоянно пребывает в каком-либо эмоциональном состоянии, которое оказывает непосредственное влияние на поступки и поведение человека, даже на его физическое самочувствие. Важно также сказать, что эмоциональное состояние личности постоянно меняется, что является нормальным

свойством эмоциональной сферы. Именно эмоции играют ключевую роль в формировании личностного самовосприятия, внутреннего ощущения себя, установлении взаимодействия с окружающей средой, социумом. На основе эмоционального самоопределения, понимания эмоций, представляющих собой особый вид знаний человека о себе, о мире, о своих возможностях, способностях, и был предложен термин «эмоциональный интеллект». Психолого-педагогические работы в данной области имеют цель изучить потенциал эмоционального интеллекта. Также существует множество точек зрения на определение самого термина.

В древние времена эмоциональному интеллекту принадлежала ключевая роль в обеспечении выживания человека, который выражался в способности понимать окружающую среду, выстраивать наиболее выгодную стратегию поведения и взаимоотношений с людьми. Эмоциональный интеллект служил для человека средством, позволяющим воспринять, оценить возникающие в той или иной ситуации показатели угрозы или опасности, и, в соответствии с полученными эмоциональными знаниями, быстро, практически молниеносно принять решение о дальнейших действиях. Исследования эмоционального интеллекта доказывают эффективность данного явления в реализации профессионального образования [5].

Понятие эмоционального интеллекта изучали Джон Майер, Питер Сэловей. Джон Майер ввел термин «эмоциональный интеллект»; в своих исследованиях ученый рассматривал данное понятие как один из имеющих первостепенное значение видов интеллекта. Он также спроектировал модель эмоционального интеллекта, состоящую из четырех компонентов: эмоционального восприятия; применения эмоций с целью положительного влияния на мыслительную активность; понимания, осознания собственных эмоций, причин, их возникновения; способности к управлению эмоциями [6].

В целом выделение эмоционального интеллекта в самостоятельную способность означает высокий уровень изученности исследователями вопроса социального интеллекта. В широком смысле явление эмоционального интеллекта объединяет умения личности осуществлять взаимодействие с окружающими в эффективном и позитивном русле на основе понимания и правильного реагирования на эмоции окружающих. Особое значение имеют умения «встраивать» свои эмоции в общую коммуникацию, что способствует укреплению взаимоотношений, построению крепких межличностных отношений, появлению у собеседников чувства, что они «на одной волне», т.е. психологически подходят друг другу.

По мнению известного исследователя Д. Гоулмана, эмоциональный интеллект представляет собой личностную способность человека верно трактовать собственные эмоции и эмоции других людей с целью

осознанного влияния на них, а также чтобы регулировать свои эмоции, когда человек находится один и когда взаимодействует с людьми [7].

Эмоциональный интеллект изучали в своих работах Х. Гарднер, Р. Барон, М. Ка де Ври; из отечественных психологов и ученых этой проблеме посвятили свои работы Е.П. Ильин, И.Н. Андреева, Д.В. Ушаков. Нахождение интеллекта и эмоций в тесной взаимозависимости обозначали В.О. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн. Проблемы эмоционального воображения исследовали А.В. Запорожец и Д.В. Люсин.

Некоторыми учеными эмоциональный интеллект определяется как способность личности к распознаванию собственных эмоций, формулированию намерений, появляющихся как следствие данных эмоций; способность к управлению своими эмоциями таким образом, чтобы уметь направлять действия в продуктивное русло.

Опираясь на тот факт, что ведущий вид деятельности студентов в процессе обучения в вузе – это усвоение и овладение необходимыми компетенциями для осуществления будущей профессиональной деятельности, следует сделать вывод, что данный возраст идеально подходит для целенаправленного воздействия на развитие эмоционального интеллекта, внедряя технологии развития эмоционального интеллекта в профессиональную подготовку студентов. Эмоциональный интеллект, являясь сложным интегративным свойством личности, включает в себя следующие аспекты: эмоциональный, когнитивный, поведенческий, которые призваны обеспечить осознание личностью своих эмоций и эмоций окружающих (знакомых и родственников, членов семьи, друзей, коллег, а также незнакомых людей, с которыми человек вступает в вербальную/невербальную коммуникацию ежедневно). Совокупность данных явлений создает благоприятные условия для благополучного формирования способностей человека к эффективному (в сфере профессии) и приятному, радостному, счастливому (в сфере семейных и других близких взаимоотношений) межличностному взаимодействию [8].

Большинство исследований направлено на разработку и создание наиболее целостной модели эмоционального интеллекта. Дэвид Векслер, занимающийся изучением интеллекта в первой половине XX в., охарактеризовал интеллект как всеобъемлющую человеческую способность к здравомыслящему мышлению, рационально обусловленным действиям, эффективному взаимодействию с социумом.

Д. Векслер разделил типы интеллекта:

- на интеллектуальный (мыслительные способности, выражающиеся в продуманном, рациональном использовании разума, знаний, умений, навыков; разумность, осмысленность предпринимаемых и планируемых действий);

– неинтеллектуальный (коммуникативные навыки, навыки и умения социализации, т.е. успешного интегрирования личности в социальную систему путем непрерывного овладения и совершенствования социально-психологических норм, образцов поведения. Результатом данного развития и саморазвития является установление человеком межличностных контактов на уровне, приносящем естественное удовольствие общения обеим/всем сторонам коммуникации).

Дэвид Векслер выразил мнение о приоритетном значении неинтеллектуального типа для личностного развития и благополучия жизни. Это было необычно для того времени, так как в центре психолого-педагогического внимания всегда были когнитивные способности. Это способствовало появлению отношения к интеллекту как к некому мыслительному аппарату, выполняющему основные и незаменимые функции человеческого разума, призванного решать логико-математические задачи [9].

Роберт Торндайк, посвятивший свою работу изучению интеллекта, предложил использовать понятие социального интеллекта. Позднее Ховард Гарднер рассмотрел концепцию множественного интеллекта, выделив при этом следующие его формы: логико-математический, визуально-пространственный, вербальный (лингвистический), межличностный (эмоциональный), телесно-кинестический, духовный (экзистенциальный), музыкальный интеллект [10].

По мнению Х. Гарднера, формы межличностного (эмоционального), духовного (экзистенциального), лингвистического и логико-математического интеллекта обладают равной важностью и ценностью в жизни и развитии человека. Концепция множественного интеллекта, созданная Ховардом Гарднером, послужила базой для разработки Джоном Майером и Питером Сэловеем понятия эмоционального интеллекта, а в дальнейшем создания первой модели эмоционального интеллекта. Итак, *первая модель эмоционального интеллекта* была разработана усилиями Джона Майера, Питера Сэловея и Дэвида Карузо в 1990 г. В соответствии с данной моделью эмоциональный интеллект определялся как способность человека к распознаванию личных эмоций и эмоций других людей с целью последующего выстраивания адекватного поведения согласно принятым на основе полученной эмоциональной информации решениям [11].

Разработанная и созданная структура эмоционального интеллекта была позже усовершенствована. Базовой основой для появления новой усовершенствованной модели эмоционального интеллекта послужили работы о том, что любые эмоции содержат в себе сведения о взаимоотношениях человека с другими людьми, а также сформировавшееся мнение личности о разнообразных явлениях, реакция на какие-либо события. Изменение связей/контактов с окружением или предмета-

ми/явлениями/событиями влечет за собой изменение эмоций, которые испытывает индивид по тому или иному поводу. То есть можно сделать вывод о корреляционной зависимости событий, происходящих в основном в межличностной сфере, и эмоций, причиной возникновения которых они являются.

Научное издание Дэниэла Гоулмана, посвященное изучению эмоционального интеллекта, выпущенное в 1995 г., послужило движущей силой для развития исследований в этой области [7]. В своей работе Д. Гоулман подчеркнул важность получения теоретических знаний об эмоциональном интеллекте и практического внедрения в жизнь полученных знаний, что должно быть направлено, во-первых, на улучшение качества жизни, включая межличностные отношения, успешность человека в профессии. Дэниэл Гоулман сделал заявление о большей значимости эмоционального интеллекта по сравнению с академическим интеллектом, который проявляется в способности к учебной успеваемости. Ученый настаивал на проведении специальных лекций, обучающих программ, объясняющих сущность, функционирование эмоционального интеллекта для детей и взрослых, организованных в школах, вузах и на работе. Гоулман описал структуру эмоционального интеллекта. Он представил четыре базовых структурных компонента эмоционального интеллекта: самосознание, самоконтроль, познание социума, управление отношениями с социумом.

Следует отметить, что данная структура будет иметь некоторые вариации в зависимости от категории людей, относительно которых она применяется. По утверждению Д. Гоулмана, процесс развития эмоционального интеллекта у людей с лидерскими наклонностями и способностями обусловлен наличием не только лидерских качеств, но и открытости, оптимизма, личностной направленности на взаимодействие с людьми. Важно также желание работать в команде, управлять общим выполнением коллективного задания, стремление «генерировать» идеи, инициативность, уверенность в себе, навыки эмоционального самосознания, умения осуществлять верную самооценку, проводить самоконтроль эмоций. Данные навыки относятся к категории личностных навыков [12]. Следует отметить существенный факт – компоненты эмоционального интеллекта, определяемые Д. Гоулманом, включают навыки социального взаимодействия, эмоциональные способности, волевые, моральные, культурные качества, настойчивость, решительность.

Другой известной моделью эмоционального интеллекта является модель, созданная Рувеном Бар-Оном (Reuven Bar-On), израильским психологом, одним из ведущих новаторов, теоретиков и исследователей концепции эмоционального интеллекта. Ученый ввел понятие/обозначение коэффициента эмоциональности (emotional quotient), который определял

как единство взаимосвязанных некогнитивных способностей, компетенций, знаний, умений, благодаря которым человек может заниматься развитием собственных возможностей при решении разнообразных жизненных задач и достижении целей [13, 14].

Исследование и результаты

Было решено организовать программу целостной иноязычной подготовки магистров, обучающихся в НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Программа целостной иноязычной подготовки магистров, направленной на развитие и совершенствование эмоционального интеллекта, реализовывалась на первом курсе магистратуры в процессе обучения студентов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык (английский) в сфере профессиональной деятельности». В программе принимали участие студенты, обучающиеся по направлению «Биотехнология».

Следует отметить наличие объективных сложностей обучения иностранному языку в неязыковом вузе, таких как ограниченное количество академических часов, посвященных изучению дисциплины; различный уровень изначальной языковой подготовки студентов. Это требует от преподавателя при организации обучения применения индивидуального и личностно-деятельностного подходов, учета уровня языковых возможностей и способностей каждого студента и группы в целом, а также их целей и интересов.

Целью целостной иноязычной подготовки магистров являлось развитие эмоционального интеллекта в условиях формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции учащихся.

Исследование проводилось в течение двух семестров. В нем приняли участие 29 человек. В рамках исследования была выделена экспериментальная группа, которая обучалась по специально созданной программе целостной иноязычной подготовки. Данная программа включала компоненты, дополняющие основное обучение, направленные на более полное и глубокое развитие как иноязычной языковой компетенции, так и эмоционального интеллекта магистров. Таким образом, процесс обучения группы заключался в развитии единства иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и эмоционального интеллекта учащихся.

Ниже приводится описание данной программы обучения.

В основу программы целостной иноязычной подготовки магистров экспериментальной группы были положены следующие взаимосвязанные задачи: 1) программа должна обладать целостностью ее структуры и содержания; 2) целостность программы обучения должна обуславливать эффективное развитие эмоциональной сферы студентов (конкретно – эмоционального интеллекта), что реализуется путем по-

строения заданий по всем видам речевой деятельности с учетом максимального эмоционального включения студентов в предлагаемую для них деятельность.

Содержание программы целостной иноязычной подготовки магистров включало следующие компоненты:

1. Развитие и совершенствование иноязычной языковой компетенции магистров, используя все виды речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, речь), используя темы General English (общий английский – изучение разговорного английского языка, популярных, распространенных тем по иностранному языку, фундаментальных фонетических, лексико-грамматических основ или «пробелов» в них). Данный раздел предполагает выполнение грамматических упражнений и тестов; усвоение студентами следующих умений: построение речи в соответствии с общепринятыми социокультурными нормами, национальными и культурными особенностями страны изучаемого языка; употребление в речи грамотных языковых моделей.

2. ESP – обучение английскому языку для специальных целей. Данный компонент включал в себя развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, т.е. усвоение студентами умений и навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке. Профессиональная коммуникация на иностранном языке – это совокупность разнообразных видов деятельности, которыми должен овладеть студент в процессе целостной иноязычной подготовки в техническом вузе, чтобы стать специалистом технического профиля на высоком международном уровне. Данные виды деятельности предполагают усвоение студентами следующих умений: умение осуществлять самостоятельный поиск оригинальной и современной научной информации на английском языке по основной изучаемой специальности; понимание и правильная интерпретация устных и письменных аутентичных текстов по специальности; умение составлять устные и письменные монологические и диалогические высказывания, используя профессиональную терминологию, для полноценного участия в академической/профессионально ориентированной сферах.

3. Разработка и создание магистрами презентаций на английском языке (в первом семестре – презентация о своем университете, во втором – по изучаемой специальности (на основе изученного англоязычного источника)) с дальнейшим выступлением в группе в формате научно-практической конференции. Преимуществом данного вида работы является то, что в ней способны принять участие не только «сильные» студенты, но и студенты с более слабым уровнем языковой подготовленности, так как процесс выполнения данного задания характеризуется планомерными и постепенными/пошаговыми действиями под

руководством и с поддержкой преподавателя. Также данная работа позволяет студенту заранее подготовить все необходимые материалы к выступлению – презентацию, речь к презентации, а также настроиться к собственно выступлению. По опыту организации и проведения с магистрами таких выступлений было замечено, что индивидуальное выполнение всех этапов подготовки к данному выступлению, осознание собственного понимания материала и успеха выполняемой деятельности (что обеспечивается регулярными консультациями с преподавателем, объяснением всех сложных и непонятных студенту лингвистических моментов) служат действенным средством повышения интереса к иностранному языку, а также мотивации изучать англоязычные источники по различным профессиональным темам.

4. Организация для магистров специально разработанных факультативов по двум направлениям. В рамках первого направления применяется факультатив по чтению, аудированию и обсуждению литературных произведений на английском языке. Данный вид факультатива способствует развитию навыков разговорного иностранного языка, устной монологической/диалогической речи, умений высказывать свою позицию, эмоциональное личностное отношение по обсуждаемому вопросу. Это также включает психологическую уверенность и раскрепощенность, позволяющие учащемуся свободно, не боясь совершить лишнюю ошибку, принимать активное участие в групповых обсуждениях или просто делиться с окружающими своими эмоциями, чувствами и мнениями.

В рамках второго направления применяется факультатив по работе с иноязычной технической информацией. Данная работа направлена на сосредоточение усилий учащегося в области самостоятельной работы с аутентичными статьями и материалами по изучаемой специальности с дальнейшим обсуждением прочитанного в группе под руководством преподавателя.

Следует отметить, что работа с любым текстом обязательно содержит следующие составляющие (этапы): претекстовые упражнения, нацеленные на актуализацию имеющихся сведений по теме текста и устное использование иноязычной терминологии по теме; применение и совершенствование навыков рассуждения, сравнения, обобщения информации; непосредственное чтение и перевод на русский язык текста; выполнение послетекстовых упражнений, нацеленных на продуктивную работу с лексико-грамматическим содержанием текста. На данном этапе также обсуждаются и снимаются трудности понимания и грамотной интерпретации профессиональных терминов и терминосочетаний; выполняются ответы на вопросы по тексту, что способствует более полному пониманию текста и развитию навыков передачи основных понятий, изложенных в тексте, в устной речи.

5. Использование грамматических упражнений и тестов, направленных на актуализацию и закрепление грамматических норм и правил английского языка.

6. Проведение узкоспециализированного тестирования. Использование специально разработанных узкоспециализированных тестов качественно дополняет процесс целостного иноязычного образования, выполняя не только проверяющую, но и обучающую функцию.

Пример тестовых заданий, разработанных по направлению подготовки магистров «Биотехнология». Задание: заполните пропуски в предложениях, выбрав правильный ответ из предложенных вариантов.

– Biotechnology is based on the integral use of biochemistry, microbiology, and practical engineering with the aim to realize industrially the abilities of... cultures of tissue cells and their parts. (Биотехнология основана на комплексном использовании биохимии, микробиологии и прикладной инженерии с целью промышленной реализации способностей... культур клеток ткани и их частей). Microorganisms (микроорганизмы)/Alkaloids (алкалоиды)/Fertilizers (удобрения)

– Pasteur created the scientific basis for vaccination and vaccine therapy, proposed a new method of..., termed “pasteurization” after his name, etc. (Пастер создал научную базу для разработки вакцинации, предложил новый метод... который был назван термином «пастеризация» (процесс частичной дезинфекции жидкости путем нагревания ее до критической температуры в течение определённого периода) в честь ученого, создавшего данный процесс). Sterilization (стерилизация)/Biomedical engineering (биоинженерия)/Vaccination (вакцинация)

– Such medicines as penicillin, streptomycin, tetracycline, a range of amino acids, etc. were obtained during the... period. (Такие лекарственные средства как пенициллин, стрептомицин, тетрациклин, ряд аминокислот и т.д., были получены в течение... периода). Biotechnical (биотехнический)/Gene-technical (генно-промышленный)/Etiological (этиологический)

Было отмечено, что выполнение узкоспециализированных тестов требует от магистров кропотливой работы с терминами и грамматикой предложений. Подобная работа способствует продуктивной мыслительной деятельности студентов, актуализации изученного материала, служит обучающим средством построения самостоятельных предложений по научной теме. Студенты при выполнении такого задания, как ответы на вопросы, уже испытывают трудности построения английского предложения (даже при понимании ответа на русском языке и владея умением найти нужную информацию в англоязычном тексте). Это объясняется тем, что часто для непосредственного ответа на вопрос требуется не просто зачитать соответствующее предложение из текста, а преобразовать его, добавить дополнения, выразить свое мнение, провести сравнительную характеристику понятий и др. Поэтому, работая с научными предложениями, содержащими в себе пропуск, студент, во-первых, анализирует языковую структуру предложения, во-вторых,

мыслит логически, применяя собственные знания, чтобы грамотно дополнить предложение.

7. Аннотирование – важное звено в иноязычном образовании. С ним связано выполнение более сложных и профессионально значимых работ. Компонент составления аннотаций на английском языке включен в написание курсовых, бакалаврских, магистерских работ, выполняемых магистрами по специальности. Написание статей на английском языке также требует умения составления аннотаций.

8. Написание тезисов, статей по основной изучаемой специальности на английском языке с целью дальнейшей публикации в научных журналах или материалах конференции. Так, весной 2020 г. магистры принимали участие в международной конференции молодых ученых «Перспектив Свободный – 2020» (Сибирский федеральный университет), что включало онлайн-выступление по теме подготовленной статьи и сопровождение своего выступления специально созданной мультимедийной презентацией на английском языке в формате Power Point, а также публикацию статей в материалах данной конференции.

9. Участие в ежегодном конкурсе научных студенческих работ (Students' Scientific Research), организуемом на английском языке для магистров в рамках внеучебной деятельности. Данный конкурс проводится в формате конференции, часто с участием приглашенных иностранных гостей – партнеров вуза.

10. Ознакомление магистров с понятием эмоционального интеллекта. Студентам было предложено ознакомиться и провести совместное обсуждение («круглый стол») теоретического аспекта понятия эмоционального интеллекта, используя англоязычные источники. Это вызвало у них интерес к самостоятельной работе, что способствовало развитию умений и навыков заниматься самостоятельной работой. Последняя занимает важнейшее место в непрерывном профессиональном обучении и развитии профессиональной компетентности личности на протяжении всей жизни.

Таким образом, в процессе иноязычной подготовки осуществлялись: работа по целостному развитию и совершенствованию речевых навыков магистров, сопутствующая работа по обучению студентов проводить осознанное отслеживание собственных эмоций, осуществлять их регуляцию, совершенствовать умения понимать эмоции других людей и выстраивать продуктивное и естественное взаимодействие с людьми.

Изучение иностранного языка является, по сути, уникальным средством, позволяющим добиваться развития и совершенствования эмоционального интеллекта, эмоционального взаимодействия учащихся. Это возможно благодаря особенностям и характеристикам данной дисциплины. Целесообразно отметить, что все разнообразие текстов,

заданий, ситуаций, направленных на развитие речевой деятельности студентов, одновременно служит средством обучения и психологическим тренингом эмоционального общения обучающихся с внутренним и внешним миром. Это происходит потому, что каждый вид деятельности, тема всегда обладают взаимосвязанным эмоционально наполненным содержанием, что призвано вызвать эмоциональный отклик у студентов, способствовать мотивации выразить свою позицию в монологическом высказывании или вступить в обмен эмоциями (коммуникацию) с одноклассниками в форме диалогов и групповых обсуждений.

По сути, все виды учебной/внеучебной активности представляют максимально приближенные к реальности ситуации из жизни и (или) профессиональной деятельности человека, имеют проблемно-поисковый характер, тем самым моделируя полноценную ситуацию общения в области общего/профессионального общения. Следовательно, студент имеет возможность учиться/«репетировать» решать различные задачи, выстраивая продуктивные (и устраняя деструктивные) стратегии эмоционального взаимодействия с собой и с другими людьми. В процессе иноязычной подготовки у студента существует огромное количество разнообразных новых для него видов взаимодействия. Каждое новое взаимодействие (от составления диалога до выступления на конференции) вызывает у его участников эмоциональные реакции, возможно, спор, ссору, конфликт, согласие/несогласие. Следовательно, возникают эмоциональные выводы, т.е. эмоциональное состояние, характеризующееся либо радостью, восторгом, удовлетворением от проделанной работы и общения, либо разочарованием или другими отрицательными эмоциями в отношении себя или других участников коммуникации.

В результате применения программы целостной иноязычной подготовки, направленной на сопутствующее развитие и совершенствование эмоционального интеллекта магистров, были получены показатели, которые отвечали следующим критериям:

1. Уровень развития речевых навыков (иноязычной коммуникативной компетенции, иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции). До начала применения вышеописанной программы целостной иноязычной подготовки только 35% студентов принимали активное участие во всех видах речевой деятельности на занятиях по иностранному языку (проявляли готовность к участию в дискуссиях, обсуждениях изученных материалов, владели лексико-грамматическими умениями составлять самостоятельные высказывания по теме). Постепенно, начиная с середины применения программы целостной иноязычной подготовки и после нее, уже 75% студентов приобрели навыки уверенного иноязычного общения, в том числе профессионального (улучшение на 40%).

2. Уровень развития эмоционального интеллекта, который включает следующие составляющие: понимание и осознание собственных эмоций, проведение работы над своими эмоциями при необходимости; умение осуществлять регуляцию своих эмоций; умение использовать эмпатию и выстраивать продуктивное и естественное взаимодействие с людьми.

До начала применения программы целостной иноязычной подготовки, направленной на сопутствующее развитие эмоционального интеллекта магистров, только 30% студентов были способны к пониманию, осознанию, регуляции собственных эмоций, возникающих в процессе выполнения различной работы по иностранному языку, а также к построению эффективного взаимодействия. Следует отметить, что остальные студенты испытывали явные трудности в выражении эмоций, в применении навыков взаимодействия с людьми, а также скованность, эмоциональную нестабильность. Нередко во время организованной работы, требующей обсуждения темы/проведения ситуационных переговоров (в парах/в команде), учащихся практически сразу проявляли раздражительность, нервничали, ссорились с собеседником и отказывались от дальнейшей работы. Студенты замыкались в себе, не были способны к продуктивной согласованной работе с другими участниками группы, к работе над собственными эмоциями, чувствовали себя неуспешными не только в плане выполнения учебных заданий, но и в ситуациях, требующих коммуникации. Следовательно, отсутствие достаточного развития эмоционального интеллекта являлось значительным препятствием для студентов осуществлять эффективную деятельность по развитию иноязычной коммуникативной компетенции, иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

После применения программы целостной иноязычной подготовки, включающей изучение понятия эмоционального интеллекта, одновременное исследование полученных знаний во всевозможных видах деятельности и взаимодействиях, обусловленных заданиями в рамках изучения иностранного языка по предложенной программе, студенты начали учиться осознанно оценивать свои эмоции и эмоции других людей, контролировать и стараться направлять эмоции в конструктивное, позитивное русло. Таким образом, в результате обучения студентов по предложенной программе уже 80% обучающихся могли спокойно выслушивать возражения/несогласия, составлять и выражать комментарии/аргументацию своих позиций, участвовать в ситуационных переговорах (включая подготовку к ним), т.е. получали радость и воодушевление от общения, а также удовлетворение от достижений и успехов (улучшение на 50%).

Заключение

Вышеперечисленные виды деятельности актуальны для студентов, прежде всего, тем, что способствуют усилению мотивации улучшать свой уровень владения иностранным языком, так как для обучающихся в вузе созданы условия заниматься научно-практической деятельностью, в том числе с целью взаимодействия с иностранными партнерами, с которыми активно сотрудничает технический вуз. Таким образом, студенты изучают и применяют иностранный язык в иноязычном официальном/неофициальном общении не только в искусственно созданных/спроектированных учебных ситуациях с целью развития и совершенствования коммуникативной компетенции, но и в реальных, например при взаимодействии с иностранными партнерами, обсуждая инновационные технологии, внедряя совместные проекты и др.

Можно с уверенностью сказать, что развитие речевых навыков неразрывно связано с эмоциональной сферой личности. Сущность дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» позволяет органично и естественно сочетать применение педагогических усилий, направленных на развитие обоих компонентов: иноязычной компетенции и эмоционального интеллекта студентов.

Литература

1. *Послание* Президента Федеральному Собранию. Центральный выставочный зал «Манеж», 15 января 2020. Москва. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582>
2. *Саркисян Т.Н.* Педагогический процесс как целостное явление // ИСОМ. 2014. № 6-1. С. 139–143.
3. *Petrie P., Boddy J., Cameron C., Heptinstall E., McQuail S., Simon A., Wigfall V.* Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services. European models for practice, training, education and qualification : briefing paper. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London, 2009.
4. *Isaychikova N.I.* Innovative approaches to education. «Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives» // Proceedings of the 5th International symposium (September 15, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, Vienna, 2014. 344 p.
5. *Волкодав Т.В.* Формирование эмоционального интеллекта будущих педагогов-психологов // ИСОМ. 2016. № 5-3. С. 51–53.
6. *Mayer J.* Presentation at Linkage Emotional Intelligence Conference. L., 2000.
7. *Goleman D.* Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. N.Y. : Bantam Books, 1995.
8. *Ежова Н.Ф.* Развитие эмоционального интеллекта студентов-юристов на занятиях английского языка // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. 2018. № 11 (51). С. 47–53.
9. *Wechsler D.* The range of human capacities. N.Y. : Hafner, 1952.
10. *Gardner H.* Frames of mind: The theory of multiple intelligences. N.Y. : Basic Books, 1983.
11. *Mayer J.D., Caruso D., Salovey P.* Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence. 2000. № 27 (4). P. 267–298.

12. **Goleman D.** Leadership: The Power of Emotional Intelligence. More than Sound. 2011.
13. **Bar-On R.** The emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual. Toronto. Canada : Multi-Health Systems, 1997.
14. **Bar-On R.** Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory // Handbook of Emotional Intelligence / eds. by R. Bar-On, J.D.A. Parker. San Francisco : Jossey-Bass, 2000.

Сведения об авторах:

Дмитриева Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: lena11587@gmail.com

Поскребышева Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева (Нижний Новгород, Россия). E-mail: sentireo@mail.ru

Поступила в редакцию 15 апреля 2021 г.

Development of masters' emotional intelligence in the framework of holistic foreign language training at technical university

Dmitrieva E.N., D.Sci. (Education), Professor, Corresponding Member of the Academy of Natural Sciences, Honored Worker of Science and Education, Nizhny Novgorod Linguistics University named after N.A. Dobrolubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: lena11587@gmail.com

Poskrebysheva T.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev, (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: sentireo@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/8

Abstract. The problem of the development of a fully developed personality, capable of self-education and self-improvement, with the ability to intellectual and creative self-development, has always been relevant and important for education. The scientific and public communities recognize the exceptional value of working for integrated and comprehensive human development and learning. Of great importance is the fact that this problem is recognized as significant at the country level. Thanks to this recognition, the national project "Education" was created, the implementation of which is planned for the period from 01.01.2019 to 31.12.2024 and is aimed at achieving two key goals: - to ensure the global competitiveness of Russian education, which will allow the Russian Federation to take a worthy position in the top ten countries of the world in terms of the quality of education; - to promote the use of coordinated efforts of school teachers and teachers of secondary and higher educational institutions aimed at the harmonious education, development and training of a person with social responsibility, morality, spiritual and national values. The goals and objectives also include the need to instill in the Russian people a sense of pride, patriotism, and the desire to study and know the historical and national-cultural traditions of the people. The national project provides for the development of the education system in four main areas: changing the content component of education in order to update it; development and creation of innovative infrastructure; implementation of effective and modern training of professional personnel with the provision of opportunities for further continuous self-education and professional development; clear and strategic management of this area. The implementation of these goals and objectives will be most successful in the context of a holistic educational process, the characteristics of which are: the unity of the processes of training and education, the joint activity of the subjects of these processes. Foreign language teaching should also be built on the basis of integrity. At the same

time, it is safe to say that the study of a foreign language is interrelated with the emotional sphere of students, therefore, it is an effective means of forming emotional self-regulation, developing the skills of constructive emotional interaction, as well as developing and improving the emotional intelligence of the individual.

Keywords: education; holistic pedagogical process; holistic foreign language training of undergraduates; emotional intelligence; technical university

References

1. Poslaniye Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu [Message from the President to the Federal Assembly]. Tsentral'nyy vystavochnyy zal "Manezh", 15 yanvarya 2020. Moskva. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582>
2. Sarkis'yan T.N. (2014) Pedagogicheskiy protsess kak tselostnoye yavleniye [Pedagogical process as an integral phenomenon] // ISOM 6-1. pp.139–143.
3. Petrie P., Boddy J., Cameron C., Heptinstall E., McQuail S., Simon A., Wigfall V. (2009) Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services. European models for practice, training, education and qualification: briefing paper. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
4. Isaychikova N.I. (2014) Innovative approaches to education. Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives // Proceedings of the 5th International symposium (September 15, 2014). "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 344 p.
5. Volkodav T.V. (2016) Formirovaniye emotsional'nogo intellekta budushchikh pedagogov-psikologov [Formation of emotional intelligence of future educational psychologists] // ISOM 5-3. pp.51–53.
6. Mayer J. (2000) Presentation at Linkage Emotional Intelligence Conference. L.
7. Goleman D. (1995) Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. N.Y.: Bantam Books.
8. Yezhova N.F. (2018) Razvitiye emotsional'nogo intellekta studentov-yuristov na zanyatiyakh angliyskogo yazyka [Development of emotional intelligence of law students in the English classroom] // Vestnik Universiteta imeni O.Ye. Kutafina. 11 (51). pp.47–53.
9. Wechsler D. (1952) The range of human capacities. N.Y.: Hafner.
10. Gardner H. (1983) Frames of mind: The theory of multiple intelligences. N.Y.: Basic Books.
11. Mayer J.D., Caruso D., Salovey P. (2000) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence // Intelligence 27 (4). pp.267–298.
12. Goleman D. (2011) Leadership: The Power of Emotional Intelligence. More than Sound.
13. Bar-On R. (1997) The emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
14. Bar-On R. (2000) Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory // Handbook of Emotional Intelligence / eds. by R. Bar-On, J.D.A. Parker. San Francisco: Jossey-Bass.

Received 15 April 2021

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

П.А. Егорова, А.А. Прохорова, С.Н. Сорокоумова

Аннотация. Анализируются вопросы инклюзивного обучения в высшей школе. Рассматриваются условия, необходимые для организации процесса инклюзивного обучения. Выделяются трудности, с которыми сталкиваются преподаватели вузов при работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья. Решение выделенных проблем видится в логике применения мультилингвального подхода, ориентированного на формирование специалистов нового уровня, владеющих несколькими иностранными языками и способными генерировать многоязычные цифровые решения, предоставлять мультикультурные услуги и консультации, разрабатывать сервисы для создания межкультурной коммуникации, осуществлять поиск и обмен актуальной информацией и др. Мультилингвальная компетентность может стать визитной карточкой будущего специалиста с ограниченными возможностями здоровья, давая ему видимые преимущества на российском и международном рынках труда. Работники, обладающие данной характеристикой и умеющие интегрировать ее в структуру собственной профессиональной деятельности, востребованы во всех отраслях народного хозяйства. Обладая готовностью и способностью успешно решать профессиональные задачи как на родном, так и на иностранных языках, данные субъекты составят новый человеческий ресурс – мультилингвальный кадровый потенциал. Выступая в качестве языковых и культурных посредников, мультилингвальные специалисты могут выполнять функцию не просто переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, а медиаторов, при участии которых решаются профессиональные споры и разногласия, устанавливаются деловые контакты, осуществляется техническое и лингвистическое сопровождение. В этой связи выдвинуты базовые постулаты мультилингвального подхода к инклюзивному обучению, определен компонентный состав формируемой у студентов мультилингвальной коммуникативной компетенции, где в качестве комплементарной составляющей выделено социальное взаимодействие. Результаты исследования, проведенного на базе одного из технических университетов России, свидетельствуют о том, что уровень социального взаимодействия значительно повышается, если осуществляется: а) регулярное социально-психологическое, лингвокультурное и техническое содействие; б) трансформация образовательной среды не только с позиции доступности, но и с точки зрения гармонизации академических и социальных условий, располагающих к межличностному межкультурному общению. Сделан вывод, что применение мультилингвального подхода при инклюзивном обучении влечет за собой начало нового типа учебно-воспитательного процесса и предполагает активное взаимодействие преподавателя-мультилингва и обучающегося с особенностями здоровья; диалогичность и ассистенцию; равноправное сотрудничество на фоне совместной деятельности всех участников студенческого коллектива; деликатное погружение в комфортную для обучающихся

разноязычную кросс-культурную среду, выстроенную в условиях технического вуза.

Ключевые слова: инклюзивное обучение; мультилингвальный подход; иностранные языки; мультилингвальная коммуникативная компетенция; высшая школа

Введение

Признавая остроту проблемы равной доступности высшего образования для всех социальных групп общества, Российская Федерация 3 мая 2012 г. ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», принимая на себя обязанность реализации инклюзивного образования инвалидов на всех уровнях обучения [1, 2]. В основу инклюзивного образования положена идея, которая исключает любую дискриминацию, обеспечивает одинаковое отношение и создает особые условия для молодых людей, имеющих особые образовательные потребности [3]. Российские вузы принимают таких абитуриентов независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития и создают им условия на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на потребности этих людей.

На сайтах всех российских университетов можно найти раздел «Особые права и преимущества на зачисление», разработанный специально для данной категории поступающих. Несмотря на то, что в вузах работает упрощенная модель приема, конкурса и отбора абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья, круг получаемых профессий довольно ограничен и специфика получаемых специальностей строго очерчена медицинским диагнозом. В этой связи ставится задача сделать высшую школу более «сензитивной» по отношению к таким студентам, предоставить им дополнительные возможности и большую свободу выбора, основанную, прежде всего, на их стремлении получить интересную и полезную профессию.

Образовательный процесс при инклюзивном подходе должен позволять обучающимся высшей школы приобретать необходимые компетенции согласно образовательным стандартам. Студентам с нарушениями здоровья необходимы определенные условия, без которых обучение может быть затруднительным. Во-первых, обеспечение соблюдения прав обучающихся на осуществление полноценного образования. Во-вторых, эргономически доступная среда (пандусы, лифты, специально оборудованные туалеты, профилакторий, ЛФК, медицинский кабинет, специально обустроенный спортивный зал и др.). В-третьих, организационно-методическая поддержка учебного процесса и мониторинг инклюзивного образования [4].

Стоит отметить, что многие педагоги испытывают трудности при работе с такими студентами. Действительно, некоторые из обучающихся-

ся вынуждены время от времени брать отпуск по состоянию здоровья. На это время им должна быть предоставлена так называемая дистанционная помощь или осуществлено дистанционное обучение. Кроме того, многим студентам с ограниченными возможностями здоровья необходимо ощущать психологическую поддержку и понимание со стороны преподавателей, которые часто сами не готовы или не знают, как окружить необходимой заботой и вниманием таких обучающихся, помочь им адаптироваться и чувствовать себя комфортно физически и ментально во время лекций или практических занятий. Иногда преподаватели вузов просто не могут самостоятельно решить проблему обеспечения доступа для студентов-инвалидов в обучающие лаборатории или компьютерные классы для работы с симуляторами или тренажерами, правдоподобно моделирующими фрагмент производственной реальности. Эти проблемы особенно характерны для технических вузов, где прикладная или практическая часть учебной деятельности имеет особое значение для освоения будущей профессии.

Исходя из этого возникает ряд очевидных вопросов: Как компенсировать недостатки в организации учебной деятельности «особенных студентов»? Какие дополнительные возможности можно предоставить этим ребятам для того, чтобы после окончания высшей школы они смогли реализовать себя в качестве успешных специалистов в выбранной ими профессиональной сфере деятельности?

Практическая методология

Решение вышеобозначенных проблем видится в логике применения мультилингвального подхода [5] к обучению, в основе которого лежит идея обеспечения соответствующей подготовки выпускников для их последующего интегрирования в международное поликультурное социально-экономическое пространство посредством формирования у обучающихся мультилингвальной коммуникативной компетенции (МКК), применяемой в сфере профессиональной деятельности. В процессе мультилингвального обучения иностранные языки, являясь средством культурной идентификации и инструментом речевого взаимодействия, могут предоставить дополнительные возможности, реализуемые в ходе межкультурной кооперации. Они способствуют установлению новых связей и отношений между субъектами интернационального ди- и полилога, формируют актуальное качество личности современного обучающегося – мультилингвальную компетентность.

Данная характеристика может являться визитной карточкой будущего специалиста с ограниченными возможностями здоровья любой сферы профессиональной деятельности, давая ему видимые преимущества на российском и международном рынках труда. Работники, обла-

дающие сформированной мультилингвальной коммуникативной компетенцией, умеющие интегрировать ее в структуру собственной профессиональной деятельности, востребованы во всех отраслях народного хозяйства. Исходя из этого, воспитание мультилингвальных специалистов различных профилей видится в качестве приоритетного направления высшей школы, которое должно осуществляться с учетом принципов национальной языковой политики, международного опыта и специфики университета [6].

Личность, обладающая разносторонними интересами и знаниями, осознающая и принимающая многообразие мира (*international mindedness*), способная вести разноязычные коммуникации с представителями иных лингвокультур, занимающая активную жизненную позицию, стремящаяся к саморазвитию и самосовершенствованию, является важным социальным элементом, выполняющим роль «межкультурного агента». Обладая готовностью и способностью успешно решать профессиональные задачи как на родном, так и на иностранных языках, данные субъекты составят новый человеческий ресурс – *мультилингвальный кадровый потенциал*. Выступая в качестве языковых и культурных посредников, данные специалисты могут выполнять функцию не просто переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, а медиаторов, при участии которых решаются профессиональные споры и разногласия, устанавливаются деловые контакты, осуществляется техническое и лингвистическое сопровождение. Формирование специалистов нового уровня, владеющих несколькими иностранными языками и способными генерировать многоязычные цифровые решения, предоставлять мультикультурные услуги и консультации, разрабатывать сервисы для создания межкультурной коммуникации, осуществлять поиск и обмен актуальной информацией, становится ключевой задачей высшей школы.

Необходимо отметить, что вопросами обучения нескольким иностранным языкам студентов разных образовательных уровней занимаются многие отечественные ученые (И.Л. Бим [7], Н.В. Барышников [8, 9], Н.В. Евдокимова [10], Э.Г. Крылов [11], Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова [12], А.А. Прохорова [13] и др.). Ведутся исследования относительно формирования поликультурной языковой личности различных категорий обучающихся (П.В. Сысоев [14], Л.П. Халяпина [15], Е.Г. Тарева [16] и др.), разрабатывается структура образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации (С.К. Гураль, О.А. Обдалова [17] и др.), изучаются психолингвистические аспекты обучения иностранным языкам (И.А. Зимняя [18], А.А. Леонтьев [19], П.А. Кисляков, П.А. Егорова, С.Н. Сорокоумова [20] и др.).

В задачи настоящего исследования входит описание специфики применения мультилингвального подхода в логике инклюзивного обу-

чения в высшей школе; определение структуры и особенностей формирования МКК у студентов с ограниченными возможностями здоровья; рассмотрение архитектуры мультилингвальной образовательной среды, благоприятствующей комфортной инклюзии в контексте технического вуза.

Осуществление инклюзивного обучения в высшей школе в русле мультилингвального подхода имеет ряд преимуществ, в первую очередь связанных с увеличением уровня социального взаимодействия со здоровыми сверстниками, которым помимо основной профессиональной подготовки также интересны вопросы изучения других языков и инокультур. В ходе мультилингвального обучения студенты вовлекаются в сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение) как на родном, так и на иностранных языках, ведущий к совершенствованию коммуникативной компетенции обучающихся, которая постепенно трансформируется в многоязычную. Кроме того, совместное разноязычное кросс-культурное взаимодействие ведет к дружбе и взаимному сотрудничеству, в том числе с иностранными обучающимися вуза [21]. Последние очень часто испытывают недостаток в общении, поскольку находятся в чужеродной среде и всегда рады, когда их вовлекают в мультилингвальный диалог, предполагающий не только коммуникацию на русском языке, но и на других изучаемых в вузе иностранных языках, а также на их родном языке.

Стоит отметить, что обучающиеся с инвалидностью отличаются особым прилежанием, мотивацией и стремлением к самосовершенствованию, поэтому обогащение основной образовательной программы мультилингвальным контентом кажется им оправданным, необходимым и бесконечно полезным. Более того, своим желанием учиться и помогать в этом процессе другим они увлекают здоровых обучающихся, становясь для них источником дополнительных знаний, поддержки, оптимизма, примером силы духа. Существует мнение, что преимущество инклюзии для обычных студентов является спорным [22], однако не вызывает сомнения тот факт, что введение инклюзивного обучения в высшей школе способствует улучшению технического обеспечения учебного процесса, появлению новых методов и приемов обучения, созданию атмосферы взаимоуважения, взаимопонимания, взаимного сотрудничества и осознания того, что каждый человек вне зависимости от его особенностей имеет равное право на жизнь и получение образования. Такой подход к делу воспитания и обучения личности видится не только гуманным, но и более эффективным для всех участников академического коллектива.

Результаты исследования

Рассмотрим преимущества применения мультилингвального подхода при инклюзивном обучении в высшей технической школе. Обо-

значим, что целью мультилингвального обучения студентов – будущих инженеров является формирование мультилингвальной коммуникативной компетенции, позволяющей обучающимся не только осуществлять коммуникацию на разных языках в сфере своей профессиональной деятельности, но и воспринимать социальное, культурное и языковое разнообразие как норму, которая определяет диалог разноязычных, но равноправных партнеров.

Исходя из этого, мультилингвальное обучение студентов с особенностями здоровья предполагает обновление общей учебной деятельности, которая должна быть ориентирована, в первую очередь, на овладение: устойчивыми знаниями русского языка и культуры, практическими навыками межличностного общения; необходимыми общепрофессиональными знаниями; базовыми знаниями основного иностранного языка и практическими навыками двуязычного общения в сфере профессиональной коммуникации; устойчивыми индивидуально-личностными мотивами к изучению новых языков и инокультур; ключевыми знаниями востребованных в профильной отрасли народного хозяйства иностранных языков и практическими навыками мультилингвального интеркультурного общения; стратегиями аргументированного убеждения, инициации контакта, поиска консенсуса, видения потенциальных сфер конфликта в ситуациях непредвиденного разноязычного общения: разногласий, недоразумений, споров. Немаловажным является овладение мультилингвальной креативностью (коммуникативной смекалкой, поиском оптимальных путей решения задач многоязычного межличностного общения) и межкультурной чуткостью, т.е. способностью к осознанию смысла эмоций участников мультилингвального диалога/полилога, способностью к воодушевлению и моральной поддержке, обмену потенциалами и качествами, сопереживанию, деликатности и внимательности к чувствам и эмоциям представителей родной и инокультур. И, наконец, цифровыми технологиями, способствующими вхождению в многоязычный континуум и осуществлению поиска, генерации, переработки, обмена разноязычной информацией.

Мультилингвальное обучение – это сложный многосторонний процесс, в котором, с одной стороны, развивается познавательная активность личности и происходит процесс ее лингвистической трансформации, с другой – выполняется социальный заказ общества на мультилингвальный кадровый потенциал, востребованный на отечественном и международном рынках труда. В этой связи возникает новое направление в системе иноязычного обучения особенных студентов технического вуза, которое должно основываться на трех основных постулатах:

1) мультилингвальное обучение должно осуществляться на основе сопоставления изучаемых языков, позволяющего определить для

каждого обучаемого субъективную трудность лингвистического явления второго, третьего и последующих иностранных языков, в обязательном диалоге с родным для студента языком и культурой;

2) мультилингвальное обучение должно способствовать развитию лингвистического (учебно-познавательного) творчества, которое обеспечивает реализацию когнитивного и креативного потенциалов личности, овладение стратегиями языковой образовательной деятельности, накопление эффективного самостоятельного опыта изучения и применения иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации, а также созданию условий для саморазвития;

3) мультилингвальное обучение должно осуществляться в условиях интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности по освоению новых языков и инокультур при социальном взаимодействии, сотрудничестве всех субъектов учебной деятельности (обучающегося, преподавателя, учебного коллектива) с применением современных средств обучения и технического оснащения.

Первое правило рассматривается в логике активации всех предлагаемых к изучению в вузе иностранных языков (а не только английского как основного или самого популярного для изучения) и вовлечения студентов с ограниченными возможностями здоровья в процесс мультилингвального погружения, аккумуляции и дальнейшего самостоятельного освоения новых языков и инокультур. Второе правило интерпретируется с позиции максимальной интенсификации потенциалов личности, которые могут актуализироваться, проявиться, обнаружиться в ходе мультилингвального обучения. Третье правило осмысливается с точки зрения введения в процесс иноязычного обучения дополнительных мультилингвальных блоков, включающих в том числе ряд внеурочных профессионально-деловых, культурно-просветительских, познавательно-развлекательных и других мероприятий, ориентированных на решение проблемных ситуаций, расширение кругозора, активное общение и совместное лингвистическое творчество. Например, организация круглого стола по проблемам мультилингвизма, разноязычной конференции «Европейский день языков», конкурса стихов и песен на разных языках «Multilingual Voice», викторины «Мультилингвальный гид в англоязычный мир», мультилингвального баттла «Технарь против лирика», мультилингвальной игры «Ты меня понимаешь?» и др.

Определяя компонентный состав МКК, формируемой у будущих инженеров при инклюзивном обучении, необходимо обратиться к недавней разработке ее структуры [23, 24], применяемой относительно студентов технического вуза, которая включает такие базовые составляющие, как *лингвистическая* (освоение правил функционирования единиц языка и речи), *речевая* (осуществление речевой деятельности), *компенсаторная* (преодоление дефицита лингвистических средств),

социокультурная (речеповедение, культуроведение, страноведение), *когнитивная* (познавательная деятельность, решение учебных задач), *межкультурная* (диалог языков и культур), *медиативная* (языки как «посредники», обучающиеся как «медиаторы культур»), *информационная* (отбор, переработка, трансформирование, генерирование разноязычной информации), *профессиональная* (языки как средство профессионального взаимодействия), *прагматическая* (правила речевого поведения в соответствии с намерениями индивида и условиями общения). Кроме того, в структуре данной компетенции выделяются такие компоненты, как *личностностный*, *интеллектуальный*, *стратегический*, *кросс-культурный*, наполняющие своим содержанием содержание всех базовых составляющих мультилингвальной коммуникативной компетенции.

Несмотря на такую, казалось бы, полную раскладку субкомпетенций, входящих в состав МКК, формируемой у студентов технического вуза, необходимо отметить, что при инклюзивном обучении чрезвычайно важна еще одна структурная единица – *социальное взаимодействие*. Именно этот элемент является механизмом, приводящим в движение статичный конструкт МКК. Посредством социального взаимодействия осуществляется непрерывная ассистенция, активируется содействующая функция всех структурных компонентов мультилингвальной коммуникативной компетенции.

Действительно, социокультурная среда, являясь фундаментом образовательного пространства, способствует формированию определенных норм и ценностей, составляющих основу социального взаимодействия особенных обучающихся. Образовательный уровень данного индивида определяет не только спектр социальных контактов и связей, но также и их качество. Ресурсами для сопровождения процесса социального взаимодействия могут служить всевозможные формы социально-психологической работы. Это и оказание помощи слушателям в социальной межкультурной адаптации, поиск оптимальных методов усвоения получаемой разноязычной информации, а также развитие навыков мультилингвального общения.

Исследования, проведенные авторами на базе Ивановского государственного энергетического университета (ИГЭУ), свидетельствуют о том, что уровень социального взаимодействия значительно повышается там, где в образовательные программы включены методы социально-психологической направленности, например профессионально-деловые мультилингвальные игры, круглые столы, «живые» кейсы и др. Активное обучение дает слушателям реальный опыт работы с фактическими проблемами и позволяет видеть разнообразные возможности и подходы к их разрешению, адаптироваться как к представителям родной, так и инокультур, участвующих в полилоге. Чтобы в ходе обу-

чения студенты с ограниченными возможностями здоровья чувствовали себя более уверенно, преподавателю необходимо обеспечивать регулярное социально-психологическое, лингвокультурное и техническое содействие. Например, разъяснить обучающимся ряд правил, применение которых обеспечит им преимущество и комфорт на занятиях:

1. Управлять своим временем, осуществлять хронометраж; найти благоприятный или подходящий момент для самостоятельной подготовки, обозначив, что «тайминг» (*timing*) предполагает не скрупулезное следование расписанию или списку поставленных учебных задач, а комфортное распределение времени и ресурсов личности.

2. Планировать и распределять объем предлагаемой к освоению мультилингвальной информации, подчеркнув, что дозирование учебного материала и неоднократное его повторение способствуют более эффективному запоминанию.

3. Выстраивать алгоритм мыслительных действий, направленный на достижение цели мультилингвального обучения и решение конкретных учебных задач, напомнив, что логически выстроенный план мыслительных действий помогает действовать убедительно и разумно.

4. Проговаривать этапы мыслительной работы и озвучивать трудности и проблемы, связанные с учебной мультилингвальной деятельностью, т.е. размышлять вслух, отметив, что мысли вслух способствуют самовнушению и помогают настраиваться на длительную и плодотворную работу.

5. Фиксировать (на бумаге или в гаджетах) трудности, с которыми приходится сталкиваться при решении задач мультилингвального обучения, и способы их устранения или преодоления, если таковые были найдены.

6. Вести «журнал мультилингвальных трудностей», «дневник мультилингва» или составить отчет о проделанной мультилингвальной деятельности, указав, что, во-первых, практика письма усиливает способность мозга потреблять, хранить и извлекать информацию; во-вторых, улучшает запоминание материала; в-третьих, помогает оценить и переосмыслить свои действия.

7. Различать стратегии разноязычного общения и осуществлять их отбор согласно обстоятельствам мультилингвальной ситуации, так как правильно выбранная стратегия умножает мощь прилагаемого усилия.

8. Оценивать результативность применяемых стратегий при мультилингвальном взаимодействии в соответствии с заранее выбранными критериями, поскольку стратегическое преимущество увеличивает эффективность ресурсов и действий мультилингвальной личности.

Применение мультилингвального подхода при инклюзивном обучении в техническом вузе сопряжено с трансформацией образовательной среды не только с позиции доступности, но и с точки зрения

гармонизации академических и социальных условий, построения дружелюбной интернациональной атмосферы, располагающей к межличностному межкультурному общению на языках и с помощью языков при использовании мультилингвальных медиа, информационно-образовательных и цифровых ресурсов. Исходя из этого, архитектура мультилингвальной среды технического вуза должна строиться на принципах интеграции, цифровизации и мобильности, определяющих основные целевые ориентиры, а также структурные составляющие, которые оформляют пространство мультилингвальной деятельности обучающихся (разноязычные сообщества, клубы по интересам: социальные, спортивные, профессиональные и др.). Кроме того, мультилингвальная среда строится при условии активного внедрения всевозможных доступных в вузе информационно-коммуникационных средств и цифровых технологий: компьютерная сеть (мультилингвальные вебинары, виртуальные лаборатории, программы, сервисы и др.), интерактивные комплексы (аудитории с демонстрационными панелями, досками и другими устройствами, обеспечивающими доступ к многоязычным сайтам сети Интернет), системы мгновенного обмена сообщениями (разноязычные социальные сети, мессенджеры).

Важными структурными составляющими, оказывающими влияние на свободу перемещения обучающихся с особенностями здоровья в мультилингвальном поле и обеспечивающими движение многоязычной информации в континууме технического вуза, являются вузовское телевидение (мультилингвальные программы, фильмы, ролики, презентации, слайды и пр.), радио (оповещения, коммуникации, программы, спектакли и пр.), печатные издания (мультилингвальные газеты, журналы, сборники публикаций и пр.), информационные стенды (анонсы, плакаты, объявления и пр.).

Заключение

Становится очевидно, что применение мультилингвального подхода при инклюзивном обучении влечет за собой начало нового типа учебно-воспитательного процесса и его ограниченной во времени и законченной по содержанию и способу построения единицы – занятия. Данный процесс предполагает активное взаимодействие преподавателя-мультилингва и обучающегося с особенностями здоровья, диалогичность и ассистенцию; равноправное сотрудничество на фоне совместной деятельности всех участников студенческого коллектива (здоровых и особенных, отечественных и зарубежных); деликатное погружение в комфортную для обучающихся разноязычную кросс-культурную среду, выстроенную в академических условиях технического вуза.

Реализацией мультилингвального подхода при инклюзивном обучении в большей степени должны заниматься представители гума-

нитарных кафедр, функционирующих в техническом вузе. Деятельность преподавателей гуманитарных дисциплин обращена к человеческой личности, к правам и интересам человека. Данные специалисты могут выступить в роли мудрых наставников, покровителей, кураторов, поскольку обладают необходимыми знаниями в области педагогики, умениями использовать различные методы коррекционного воздействия при работе с будущими инженерами с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе опроса, проведенного среди педагогов ИГЭУ, было выявлено, что существует острая проблема, связанная с психологической, методической, профессиональной, коммуникативной неготовностью преподавателей технических кафедр к работе с особенными студентами. Многие педагоги отмечают эмоциональное неприятие необычных студентов, сложности в общении, внутреннюю скованность. Есть среди профессорско-преподавательского состава и те, кто полагает, что ребята с ограниченными возможностями здоровья в принципе не могут стать практикующими инженерами, поскольку эта профессия подразумевает полное социальное, душевное и физическое благополучие.

Таким образом, введение инклюзивного образования в высшей школе требует серьезного осмысления и поиска путей для решения выявленных трудностей. Одним из возможных выходов для технических вузов является понимание инклюзии в модусе предлагаемого авторами мультилингвального подхода, закладывающего основу для моделирования новых перспективных образовательных программ, доступных для освоения студентам с ограниченными возможностями здоровья. Например, по направлениям «Компьютерная лингвистика», «Инженерная лингвистика», «Цифровая лингвистика», ориентированных на обучение всех категорий специалистов, сочетающих инженерную и лингвистическую деятельность. Более того, мультилингвальный подход обеспечивает возможность обучения специалистов новых, востребованных в будущем профессий (тренеров по майнд-фитнесу, менеджеров по межкультурной коммуникации, кросс-культурных консультантов), а также будущих представителей технической интеллигенции, профессиональная деятельность которых связана со сферой цифровой трансформации (дата-саентистов, цифровых продюсеров, IT-поведников и др.).

Литература

1. *Конвенция* о правах инвалидов: равные среди равных. М. : Алекс, 2008. 112 с.
2. *Федеральный закон* «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 01.06.2017). URL: https://consultant.ru/documents/cons_doc_LAW_8559 (дата обращения: 07.05.2021).
3. *Сорокоумова С.Н.* Организация инклюзивного обучения в условиях модернизации образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, № 2 (3). С. 618–620.

4. **Сорокоумова С.Н.** Организация психологической помощи в условиях инклюзивного образования // Приволжский научный журнал. 2011. № 3. С. 214–218.
5. **Безукладников К.Э., Прохорова А.А.** Мультилингвальное обучение студентов технического вуза: рациональные аргументы // Язык и культура. 2020. № 52. С. 215–231.
6. **Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А.** Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // Язык и культура. 2018. № 42. С. 163–180.
7. **Бим И.Л.** Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск : Титул, 2001. 48 с.
8. **Барышников Н.В.** Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 19–27.
9. **Барышников Н.В., Бодонь М.А.** Английский язык как доминантный в обучении многоязычию // Иностранные языки в школе. 2007. № 5. С. 29–33.
10. **Евдокимова Н.В.** Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 182–191.
11. **Крылов Э.Г.** Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.
12. **Милбруд Р.П., Максимова И.Р.** Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 2017. № 7. С. 2–11.
13. **Прохорова А.А.** Мультилингвальное обучение как составляющая процесса профессиональной подготовки студентов технического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 9 (142). С. 55–60.
14. **Сысоев П.В.** Концепция языкового поликультурного образования: На материале культуроведения США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 47 с.
15. **Халипина Л.П.** Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 426 с.
16. **Тарева Е.Г.** Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320.
17. **Гураль С.К., Обдалова О.А.** Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
18. **Зимняя И.Я.** Лингвopsихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
19. **Леонтьев А.А.** Психолингвистика в овладении языком // Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1999. С. 218–228.
20. **Кисляков П.А., Егорова П.А., Сорокоумова С.Н.** Психолингвистическая безопасность личности студента и ее обеспечение в процессе обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 199–218.
21. **Егорова П.А., Сорокоумова С.Н., Мухина Д.Д., Мухина Т.Г., Сорокина Т.М.** Активизация речевого общения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы // Язык и культура. 2018. № 42. С. 181–197.
22. **Фролова И.Ю.** Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 3 (76). С. 347–350.
23. **Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.
24. **Прохорова А.А.** Multilingual Communicative Competence of Future Engineers: Essence, Structure, Content // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. Springer Nature. Switzerland, 2020. P. 11–20. URL:

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-47415-7> (дата обращения: 06.05.2021).

Сведения об авторах:

Егорова Полина Александровна – психолог, школа № 54 (Нижний Новгород, Россия); Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Новосибирск, Россия). E-mail: bunny35749@gmail.com

Прохорова Анна Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия); доцент кафедры русского и иностранных языков, Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина (Иваново, Россия). E-mail: prohanna@yandex.ru

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, Российский государственный социальный университет (Москва, Россия); Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Новосибирск, Россия). E-mail: 4013@bk.ru

Поступила в редакцию 11.05.2021 г.

Applying the multilingual approach to inclusive higher education

Egorova P.A., psychologist, School No 54 (Nizhny Novgorod, Russia); Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev, National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia). E-mail: bunny35749@gmail.com

Prokhorova A.A., D.Sc. (Pedagogy), Professor of Department for Foreign Language Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia); Associate Professor of Department of Russian and Foreign Languages, Ivanovo State Power Engineering University named after V.I. Lenin (Ivanovo, Russia). E-mail: prohanna@yandex.ru

Sorokoumova S.N., D.Sc. (Psychology), Professor, Russian State Social University (Moscow, Russia); Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev, National Guard Troops of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia). E-mail: 4013@bk.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/9

Abstract. The article addresses the issues of inclusive education at higher educational establishments. It considers the conditions necessary for organising the process of inclusive education and highlights the difficulties faced by university teachers in working with students with limited health capacities. The authors see the solution to the problems outlined in the article in the logic of applying the multilingual approach aimed at forming specialists of a new level, proficient in several foreign languages and capable of providing multicultural services and consultations, able to develop services for intercultural communication, to search and exchange relevant information, etc. Multilingual competence can become a “hallmark” of a future specialist with limited health capacities, providing him/her with obvious advantages in the Russian and international labour markets. The employees who possess this characteristic and are able to integrate it in the structure of their own professional activity are in demand in all sectors of the national economy. Being ready and able to successfully solve professional tasks both in the native and foreign languages, these individuals will constitute a new human resource – multilingual human capital. Acting as linguistic and cultural mediators, multilingual professionals can function not only as interpreters in the field of professional communication, but also as mediators who are needed in the resolution of professional

disputes and disagreements, in the establishment of business contacts, in technical and linguistic support. In this regard, the authors identify the basic postulates of the multilingual approach to inclusive education; identify the component-specific composition of multilingual communicative competence formed in students, where *social interaction* is a complementary component. The results of the research carried out at one of the technical universities of Russia show that the level of social interaction increases significantly in the conditions of: a) regular socio-psychological, linguo-cultural and technical support, b) transformation of educational environment not only from the position of accessibility, but also from the perspective of harmonisation of academic and social conditions favouring interpersonal intercultural communication. The authors conclude that the use of the multilingual approach in inclusive education leads to a new type of educational process and supposes active interaction between a multilingual teacher and a student with limited health capacities; dialogue and assistance; equitable cooperation against the background of joint activity of all participants of the student body; delicate immersion in a multilingual environment, comfortable for students, to be created in a technical university.

Keywords: inclusive education; multilingual approach; foreign languages; multilingual communicative competence; higher school

References

1. Konventsiya o pravakh invalidov: ravnyye sredi ravnykh [Convention on the Rights of Persons with Disabilities: equal among equals] (2008). M.: Alex. 112 p.
2. Federal'nyj zakon "O social'noj zashchite invalidov v Rossijskoj Federacii" ot 24.11.1995 No. 181-FZ (red. ot 01.06.2017) [Federal law "On social protection of persons with disabilities in the Russian Federation"]. URL: https://consultant.ru/documents/cons_doc_LAW_8559 (access date: 07.05.2021).
3. Sorokoumova S.N. (2011) Organizaciya inklyuzivnogo obucheniya v usloviyah modernizacii obrazovaniya [Organization of inclusive education in the context of modernization of education]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. Vol. 13, 2(3), pp. 618–620.
4. Sorokoumova S.N. (2011) Organizaciya psihologicheskoy pomoshchi v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya [Organization of psychological assistance in the context of inclusive education]. *Privolzhskij nauchnyj zhurnal*, 3. pp. 214–218.
5. Bezukladnikov K.E., Prokhorova A.A. (2020) Mul'tilingval'noe obuchenie studentov tekhnicheskogo vuza: racional'nye argumenty [Multilingual training of technical university students: rational arguments]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 52. pp. 215–231.
6. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prokhorova, A.A., Kruze B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya mul'tilingval'noj obrazovatel'noj politiki v usloviyakh nelingvisticheskogo vuza [Peculiarities of multilingual educational policy formation in the context of non-linguistic university]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 42. pp. 163–180.
7. Bim I.L. (2001) Konceptiya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemeckomu na baze anglijskogo) [The concept of teaching a second foreign language (German based on English)]. Obninsk: Titul. 48 p.
8. Baryshnikov N.V. (2004) Mul'tilingvodidaktika [Multilinguadidactics]. *Inostr. yazyki v shkole*, 5. pp. 19–27.
9. Baryshnikov N.V. (2007) Anglijskij jazyk kak dominantnyj v obuchenii mnogoyazychiyu [English as a dominant language in teaching multilingualism]. *Inostrannye yazyki v shkole*, 5. pp. 29–33.
10. Evdokimova N.V. (2008) Razvitie poznavatel'noj sposobnosti studentov pri formirovanii mnogoyazychnoj receptivnoj kompetencii [Development of students' cognitive ability when building multilingual receptive competence]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, 1. pp. 182–191.

11. Krylov E.G. (2016) Integrativnoe bilingval'noe obuchenie inostrannomu yazyku i inzhernym disciplinam v tekhnicheskoy vuzakh [Integrative bilingual education in a foreign language and engineering disciplines in a technical university]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Ekaterinburg. 52 p.
12. Mil'rud R.P. (2017) Kommunikativnaya kompetenciya: vladenie yazykom ili gotovnost' k inoyazychnomu obshcheniyu [Communication competence: language proficiency or readiness to communicate in a foreign language]. Inostr. yazyki v shkole, 7. M. pp. 2–11.
13. Prokhorova A.A. (2019) Multilingval'noe obuchenie kak sostavlyayushchaya processa professional'noy podgotovki studentov tekhnicheskogo vuzakh [Multilingual education as a component of the process of professional training of students in technical universities]. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedago-gicheskogo universiteta, 9(142). pp. 55–60.
14. Sysoev P.V. (2004) Konceptiya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya: na materiale kul'turovedeniya SSHA [The concept of multicultural language education: based on US cultural studies]. Abstract of Pedagogics doc. diss. M. 47 p.
15. Halyapina L.P. (2006) Metodicheskaya sistema formirovaniya polikul'turnoy yazykovoy lichnosti posredstvom Internet-kommunikatsii v processe obucheniya inostrannym yazykam [Methodological system for the formation of a multicultural language personality through Internet communication in the process of teaching foreign languages]. Pedagogics doc. diss. SPb. 426 p.
16. Tareva E.G. (2017) Sistema kul'turosoobraznykh podhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [The system of culture approaches to learning a foreign language]. Yazyk i kul'tura – Language and Culture, 40. pp. 302–320.
17. Gural' S.K., Obdalova O.A. (2012) Konceptual'nye osnovy razrabotki obrazovatel'noy sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoy kommunikatsii [The conceptual framework for the development of an educational environment for teaching cross-cultural communication]. Yazyk i kul'tura – Language and Culture, 4 (20). pp. 83–96.
18. Zimnyaya I.Ya. (2001) Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti [Linguopsychology of speech activity]. Moskovskiy psikhologo-social'nyy institut, Voronezh: NPO MODEK. 432 p.
19. Leon'tev A.A. (1999) Psiholingvistika v ovladenii yazykom [Psycholinguistics in language acquisition]. Osnovy psiholingvistiki. M.: Smysl. pp. 218–228.
20. Sorokoumova S.N. (2020) Psiholingvisticheskaya bezopasnost' lichnosti studenta i yego obespechenie v processe obucheniya v vuzakh [Psycholinguistic security of the student's personality and its provision in the process of studying in the university]. Yazyk i kul'tura – Language and Culture, 49. pp. 199–218.
21. Sorokoumova S.N. (2018) Aktivizatsiya rechevogo obshcheniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh vysshej shkoly [Activation of speech communication of students with disabilities in higher education]. Yazyk i kul'tura – Language and Culture, 42. pp. 181–197.
22. Frolova I.Yu. (2017) Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii: problemy i perspektivy [Inclusive education in Russia: problems and prospects]. Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. 3(76). pp. 347–350.
23. Prokhorova A.A. (2020) Metodicheskaya sistema multilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskogo vuzakh [Methodological system of multilingual training of technical university students]. Pedagogics doc. diss. Nizhnij Novgorod. 512 p.
24. Prokhorova A.A. (2020) Multilingual Communicative Competence of Future Engineers: Essence, Structure, Content. Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. Springer Nature. Switzerland. pp. 11–20. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-47415-7> (Accessed: 06.04.2021).

ЛИНГВОИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н.Б. Карабущенко, Б.А. Крузе, Б.А. Жигалев

Аннотация. В условиях становления постнеклассической научно-образовательной парадигмы в XXI в. существенно меняется социальный и дидактический статус иностранного языка. В такой трактовке очевидна необходимость более тщательного изучения коммуникативных процессов, в том числе специфики межкультурной коммуникации вообще и в сфере обучения иностранным языкам в частности. Соответственно, возникают новые требования к учителю иностранного языка и системе его подготовки в вузе. Направления поисков в сфере подготовки будущего учителя иностранного языка определяются особенностями новой парадигмы общественных отношений, которые зафиксированы в задачах модернизации системы российского образования в целом и высшего иноязычного образования в частности. Основные направления государственной политики в области модернизации иноязычного образования нашли отражение в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г., Национальном проекте «Образование». В современных условиях научное рассмотрение процессов модернизации образования не может происходить изолированно от информационного пространства как неотъемлемой части современной социально-культурной жизнедеятельности человека. Новые условия жизнедеятельности, становление которых в значительной степени вызвано распространением COVID-19, усилили вектор рассмотрения информатизации не только как технико-технологического феномена, но и как явления современной культуры. Применяя философское понимание процессов информатизации современного общества к образовательным системам, исследователи рассматривают их как процесс формирования качественных изменений в составляющих систему компонентах, вследствие которых она приобретает новые характеристики и свойства информационного пространства, в совокупности обуславливающие новый результат – повышение качества образования. При этом отмечается, что именно междисциплинарный, интегративный характер таких изменений обуславливает устойчивость и стабильность образовательной системы, получение гарантированного качественного результата. Междисциплинарность и интегративность процессов информатизации подготовки современного учителя иностранного языка нашли отражение в новых требованиях федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к его результатам – овладение совокупностью компетенций, характеризующих компетентность учителя иностранного языка. В такой риторике компетентность учителя иностранного языка представляет собой методологический базис междисциплинарной интеграции подготовки студента в процессе обучения в вузе в условиях информатизации. Анализ публикаций, раскрывающих вопросы содержания и качества подготовки учителя иностранного языка, свидетельствует о том, что его профессиональная компетентность в информационном пространстве, главным образом,

определяется *интегративным характером лингвистической и* информационной подготовки в процессе формирования компетентности учителя иностранного языка в соответствии с социальной ролью и задачами дальнейшей деятельности – осуществление процесса иноязычного образования. Опираясь на положение системного подхода о том, что объект исследования рассматривается как система, под которой следует понимать взаимосвязанное единство отдельных элементов, образующее новое качество, которому присущи специфические свойства, считаем необходимым обозначить интегративные процессы формирования компетенций будущего учителя иностранного языка в условиях информатизации как «лингвоинформационная подготовка». Обеспечение интегративной лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка с позиций методологии преподавания иностранных языков требует разработки соответствующей системы обучения иностранному языку и методики его преподавания, ориентированной на междисциплинарное интегративное формирование компетенций в лингвоинформационном контексте подготовки будущего учителя иностранного языка. Показателем качества подготовки будущего учителя иностранного языка становится некий ресурс его личности, обеспечивающий возможность его полноценного участия в межкультурной коммуникации в сфере иноязычного образования. Согласно этой тенденции, современный процесс лингвоинформационной подготовки в вузе, с одной стороны, ориентирует студентов на обширное коммуникативное взаимодействие в лингвоинформационном контексте. С другой стороны, обширная теоретическая база рассмотрения понятия межкультурной коммуникации в методике преподавания иностранного языка позволяет определить лингвоинформационный контекст межкультурной коммуникации как ведущий фактор лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка и системообразующую идею во взаимосвязанном обучении студентов иностранному языку и методике его преподавания в контексте информатизации. Статья посвящена рассмотрению проблемы лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка, анализу лингводидактического потенциала соответствующего контекста межкультурной коммуникации, определению понятия, инвариантной и вариативной структуры и механизмов лингвоинформационного развития будущего учителя иностранного языка. Описаны содержание и результаты опытно-экспериментального исследования лингвоинформационной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: иноязычная подготовка; лингвоинформационная компетентность; лингвоинформационное пространство; педагогическое образование; межкультурная коммуникация

Введение

В настоящее время сложился научный базис для изучения проблемы построения системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка. Основой определения лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации как базового фактора построения системы лингвоинформационной подготовки являются труды философов, исследовавших проблемы в образовании в логике постнеклассической научной парадигмы и системного подхода,

философско-психологические исследования, в которых утверждаются идеи интеграции и нелинейности процессов познания, связанные с революцией в системе информационного обмена [1–4]. Для настоящего исследования имеют значение положения о том, что постнеклассическая наука предполагает развитие личности в логике идеи синергизма и самоорганизации [5].

Для понимания сущности лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка имеют значение исследования в области формирования «ведущей и стержневой» для полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность участия в межкультурной коммуникации [6], профессионально ориентированного обучения иностранному языку [7], в сфере изучения языка для специальных целей.

Исследования, посвященные подготовке учителя иностранного языка в логике коммуникативного подхода в контексте диалога культур, коммуникативно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов, представляют собой значительную теоретико-методическую базу подготовки будущего учителя иностранного языка к участию в межкультурной коммуникации на основе сформированности коммуникативной компетенции. Представляются актуальными проблемы формирования на ее основе и других профессиональных компетенций [1].

Существенное обновление методологических позиций обучения межкультурной коммуникации связано с обоснованием в лингводидактике понятия полилингвальной и поликультурной личности, условием формирования которой является тот или иной уровень сформированности коммуникативной компетенции. Эти исследования явились основанием проектирования компетентностной модели как ценностно-целевой ориентации высшего образования, в том числе иноязычного [8].

В современных методических исследованиях ясно определилась общая методологическая позиция, согласно которой межкультурная коммуникация не может рассматриваться изолированно от информационного пространства как составной части современной поликультуры. Это обусловливает специфический лингвоинформационный контекст подготовки будущего учителя иностранных языков в совокупности культурных, психологических и языковых характеристик взаимодействия.

Проблема использования лингвоинформационного контекста при подготовке специалистов в сфере обучения иностранным языкам изучалась с разных сторон: определены подходы к использованию потенциала информационных технологий в поликультурном и полилингвальном контексте, особенности применения информационных технологий в иноязычном

образовании, роль и место информационных технологий в обучении иностранным языкам.

Представляют значительный интерес многочисленные исследования, посвященные определению и классификации специфических языковых признаков межкультурной коммуникации в лингвоинформационном пространстве [4, 9], соотношению таких признаков с другими формами межкультурной коммуникации. Научный интерес вызывают результаты рассмотрения психологических, социологических, педагогических, методических, технических аспектов лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации, поскольку такое рассмотрение обеспечивает целостное методическое представление лингвоинформационного контекста подготовки учителя иностранного языка.

Исследователями констатируется комплексная сущность данного феномена, требующая его многоаспектного изучения. Одновременно отмечается, что лингвоинформационное пространство подвержено быстрому развитию, которое затрудняет изучение этого феномена в синхронном режиме [4]. Это означает, что выводы и решения по итогам проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка должны носить универсальный характер, который бы обеспечивал адекватные представления о процессе такой подготовки независимо от вновь происходящих содержательных изменений.

Соглашаясь с идеей междисциплинарной интеграции подготовки полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка в лингвоинформационном контексте соответственно новой парадигме иноязычного образования, следует констатировать, что понятия компетентности и компетенции [10] являются методологической основой такой интеграции в процессе лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка.

Таким образом, выявляется очевидная предпосылка для всестороннего применения лингвоинформационного контекста как фактора междисциплинарной интеграции всего учебного процесса, как условия лингвоинформационного взаимодействия студентов и преподавателей, заинтересованных в формировании и функционировании компетенций, обеспечивающих эффективную деятельность будущего учителя иностранного языка.

Можно утверждать, что к настоящему времени имеется накопленный научный базис, свидетельствующий о системном характере проблемы проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка, ее теоретической и практической актуальности, и одновременно отметить трудности методологического характера в проектировании системы лингвоинформационной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка. Не-

смотря на значительность исследований в области методики обучения иностранному языку и продуктивность современных методических подходов к обучению, разносторонность и несомненную значимость выполненных исследований, посвященных проблемам формирования коммуникативной компетенции и информационных компетенций учителя иностранного языка, лингвоинформационная подготовка будущих учителей иностранного языка в вузе до настоящего времени не получила достаточной теоретической и практической разработки как система.

Методология исследования

Исходным пунктом теоретического рассуждения является характеристика современного состояния образовательной парадигмы, которая в последних исследованиях получила название постнеклассической. Анализ научной литературы свидетельствует о том, что становление постнеклассической парадигмы иноязычного образования связано с революцией в хранении и получении знаний, невозможностью решить ряд научных задач без комплексного использования знаний различных научных дисциплин. Сущность постнеклассической образовательной парадигмы диктует необходимость коммуникации, сотрудничества и сотворчества профессионалов сферы обучения иностранным языкам всего мира. Современные работники системы иноязычного образования должны стать высококомпетентными, готовыми и способными к непрерывному самообразованию, творческому саморазвитию и самосовершенствованию собственных способностей, восприятию самих себя как граждан глобального общества, критическому анализу, осмыслению и внедрению в своей работе инновационных технологий в контексте глобализации всех сфер деятельности, ориентированной на комплексное развитие полилингвальной и поликультурной личности.

Основной целью языкового образования становится овладение межкультурной коммуникацией во всей ее полноте. Основным условием и показателем такого развития будущего учителя иностранных языков является коммуникативное формирование компетенций в сфере иноязычного образования [3].

Представляют значительный интерес исследования, посвященные теоретическим основаниям и практическим рекомендациям для построения процессов формирования различных видов компетентности и компетенций в высшем иноязычном образовании на основе определенных уровней сформированности коммуникативной компетенции. Так, в логике когнитивно-деятельностного подхода изучается формирование лингвосоциокультурной компетентности будущих специалистов в сфере межкультурной коммуникации; в логике компетентностного подхода к полилингвальной и поликультурной подготовке будущего учителя

иностранных языков рассматривается формирование лингводидактических компетенций; с позиций лингводидактики анализируется потенциал мультимедийных комплексов при обучении лексической стороне иноязычной речи полилингвальной и поликультурной личности будущего специалиста; в логике идеи целостности рассматриваются идеи интегративного формирования лингвометодической компетентности будущего учителя иностранного языка [11].

Реалии информационного общества вносят существенные коррективы в понимание процесса научного познания, который не может рассматриваться изолированно от быстро развивающегося информационного пространства. Существование совершенно специфичного лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации имеет важное методологическое значение в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка. Значимость лингводидактического описания лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации будущих учителей иностранного языка обусловлена феноменологией языка, служащего средством общения, хранения и передачи информации самого разного рода. Без описания метаязыка, обеспечивающего лингвоинформационную деятельность учителя иностранного языка, невозможно и эффективное обучение такой деятельности.

С одной стороны, термин «лингвоинформационный контекст межкультурной коммуникации будущего учителя иностранного языка» обусловлен обширной теоретической базой рассмотрения понятия межкультурной коммуникации в методике преподавания иностранного языка. С другой стороны, такой термин указывает на специфику рассматриваемого коммуникативного взаимодействия. Рассмотрение лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации будущих учителей иностранного языка в современных исследованиях носит многоаспектный характер.

Коммуникативные формы и жанры лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации будущих учителей иностранного языка рассматривались с позиций анализа их специфических языковых признаков. Часть исследований посвящена анализу соотношения лингвоинформационного контекста с другими формами межкультурной коммуникации, большое значение имеет анализ способов организации гипертекстов в рамках лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации будущих учителей иностранного языка. Рассмотрение психологических, социологических, педагогических, методических, технических аспектов лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации вызывает значительный интерес, поскольку обеспечивает целостное методическое представление лингвоинформационного контекста подготовки учителя иностранного языка [9]. Исследователями констатируется комплексная сущность данного феномена, требующая его многоаспектного изучения.

В рамках настоящей статьи, опираясь на проделанный теоретический анализ, *под лингвоинформационным контекстом межкультурной коммуникации будущего учителя иностранного языка мы понимаем опосредованный программными и аппаратными информационными средствами контекст любого взаимодействия учителей иностранного языка, основанного на иноязычной коммуникативной деятельности в сфере иноязычного образования.*

Существует несколько классификационных основ для структурированного описания этого типа коммуникации: количество субъектов, тип субъектов, географический ареал участников коммуникации, тип используемых средств; тематика взаимодействий, характер информационного наполнения; форма обращения, временная отнесенность общения.

Особенности лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации необходимо учитывать при проектировании лингвоинформационной системы подготовки будущего учителя иностранного языка:

- лингвоинформационный контекст образует особое коммуникативное социальное пространство, особое место реализации языка;

- вербальное общение, выраженное с помощью электронных текстов, является системообразующим признаком лингвоинформационного контекста как социальной реальности;

- при функционировании языка в информационном пространстве изменения происходят практически на каждом его уровне. Фактически возникла новая разновидность формы речи – устно-письменная [4, 9].

Развитие компетентности будущего учителя иностранных языков осуществляется с использованием форматов, составляющих лингвоинформационный контекст межкультурной коммуникации. Поэтому при постановке целей и задач подготовки учителей иностранных языков в вузе должны быть учтены особенности лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации учителей иностранных языков, в котором лингвоинформационная компетентность оказывается приоритетной.

Рассмотрение понятия лингвоинформационной компетентности будущего учителя иностранных языков проведено во взаимосвязи составляющих его конструктов: «лингво», относящегося к компетентности будущего учителя иностранных языков в сфере межкультурной коммуникации вообще, и «информация», относящегося к компетентности будущего учителя иностранных языков функционировать в информационном пространстве. *Под лингвоинформационной компетентностью будущего учителя иностранных языков понимается комплексный ресурс его полилингвальной и поликультурной личности, который обеспечивает возможность его эффективной разносторонней межкультурной коммуникации в лингвоинформационном контексте иноязычной образовательной деятельности. Лингвоинформационная компетентность – кумулятивная «готовность и способность» и опыт проявления совокупности лингвоинформационных*

компетенций в ситуации реальной межкультурной коммуникации будущего учителя иностранных языков, где «готовность» соотносится с современной готовностью как интегративным личностным образованием, включающим мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты, а «способность» – с когнитивным и поведенческим компонентами, т.е. знаниями, навыками, умениями, и знанием содержания лингвоинформационной компетентности будущего учителя иностранных языков [12].

Содержательным наполнением лингвоинформационной компетентности являются соответствующие компетенции бакалавриата и магистратуры. Методологическая суть лингвоинформационного контекста подготовки будущего учителя иностранного языка заключается в том, что формирование лингвоинформационной компетентности выступает и целью, и средством формирования других компетенций и компетентностей (научно-исследовательских, учебно-познавательных, лингводидактических и т.д.) в зависимости от уровня образования, входного уровня сформированности компонентов лингвоинформационной компетентности будущего учителя иностранного языка [12].

Методологической основой построения системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка избрано методическое проектирование в связи с тем, что в условиях становления постнеклассической парадигмы иноязычного образования в методике преподавания иностранных языков формируется научность проектного типа. Ее основу составляет методическое проектирование – научно-методическая деятельность, целью которой являются разработка, формирование и создание новых, еще не существующих в практике систем полилингвального и поликультурного образования и видов лингводидактической деятельности. При этом обеспечиваются научное описание и конструктивная разработка принципиально новых систем иноязычного образования и их фрагментов, отличающихся от прошлых [13].

Методическое проектирование системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка происходит на трех уровнях:

1) концептуальном – создание концепции объекта или его модельное представление (модель лингвоинформационной системы);

2) содержательном и технологическом – непосредственное получение методики лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка со свойствами, соответствующими диапазону ее возможного использования и функционального назначения (содержание и технологии лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка);

3) процессуальном – выводит методическую проектную деятельность в реальный иноязычный образовательный процесс, где необхо-

дим продукт, готовый к практическому применению (дидактические материалы или программные средства, условия распространения и внедрения системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка).

На каждом из обозначенных уровней проектная деятельность распространяется либо на систему целиком, либо на ее отдельные структурные компоненты (связи между ними). По мере перехода с уровня на уровень изменяется масштаб методического проектирования и проектных задач, увеличивается степень конкретности требований к их решению, форме представления продукта.

Концептуальный уровень методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка

Определение методологических границ проектируемой системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка осуществляется на основе требования контекстности к концептуальному уровню методического проектирования. Реализация методологических границ проектируемой системы осуществляется посредством применения методологических подходов. Под методологическим подходом понимается совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию, принципов, составляющих основу стратегии деятельности, а также способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в методической деятельности. Один подход не исчерпывает методологической характеристики настоящего исследования. Сложность и многогранность лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации и подготовки будущего учителя иностранного языка, их взаимосвязь и взаимозависимость обуславливают необходимость применения совокупности методологических подходов, обеспечивающих получение объективной, достоверной информации, позволяющей проектировать целостную систему лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка. Следуя идеи трехуровневости методологии методики преподавания иностранных языков и лингводидактики, методологические границы проектируемой системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка представлены:

- на философском уровне – синергетическим подходом;
- общенаучном – междисциплинарным и деятельностным подходами;
- уровне методики преподавания иностранных языков и лингводидактики – компетентностным подходом, который сущностно поглощает «ЗУНовский», личностно ориентированный, когнитивный, аффек-

тивный и социокультурный подходы, меняя тип целеполагания в системе лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка, ставя во главу угла междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса [10, 14].

Ведущим методом на концептуальном уровне методического проектирования является моделирование. Синергетическая модель включает потребности государства и личности будущего учителя иностранных языков, трехкомпонентную цель лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранных языков, детерминированную этими потребностями, синергетические принципы, на основе которых строятся содержание, технологии и организационно-дидактические условия обучения, обеспечивающие достижение конкретной цели, диагностический аппарат и результативный компонент – становление у будущего учителя иностранных языков комплексного ресурса его полилингвальной и поликультурной личности, который обеспечивает возможность его эффективной разносторонней межкультурной коммуникации в лингвоинформационном контексте иноязычной образовательной деятельности. Другими словами, формирование у будущих учителей иностранных языков определенного профиля сформированности лингвоинформационной компетентности и на ее основе других компетенций в лингвоинформационном контексте.

Логика построения настоящей статьи предполагает непосредственное оформление методики лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка со свойствами, соответствующими диапазону ее возможного использования и функционального назначения, алгоритмическое описание способа действий в заданном контексте. Особенности лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации, которая происходит в лингвоинформационном пространстве, методологические границы проектируемой системы, которые обуславливают обширное применение принципов синергизма, междисциплинарной интеграции, нелинейности и открытости системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка, приводят к необходимости проектирования на содержательно-технологическом уровне инструментария учета таких особенностей и реализации названных принципов.

**Содержательно-технологический уровень
методического проектирования системы
лингвоинформационной подготовки
будущего учителя иностранного языка**

Построение лингвоинформационного образовательного пространства – эффективный способ структурирования образовательного процесса, при котором он выстраивается в соответствии с выделенными особен-

ностями лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации и принципами построения системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка. Образовательное пространство вуза построено на качественно новом этапе в разработке инновационных образовательных программ и систем подготовки учителей, имеет большую социальную значимость и перспективу применения. Такое пространство основано на модели сетевого взаимодействия для реализации профильного полилингвального и поликультурного обучения при кафедрах, лабораториях, ведущих школах университета, сотрудничестве со школами и вузами-партнерами в отношении информационных проектных технологий. Важнейшим инструментом реализации такой модели явилось формирование телекоммуникационной системы международного профессионального взаимодействия в режиме онлайн круглых столов, форумов, конференций, мастер-классов, семинаров.

Данная телекоммуникационная система позволяет организовать включение студентов в международную совместную научно-исследовательскую и проектную деятельность, проведение на основе удаленного взаимодействия совместных международных занятий и целых курсов дисциплин. Важнейшими принципами построения лингвоинформационного образовательного пространства являются его постоянное расширение, обогащение и увеличение открытости. Средствами построения лингвоинформационного образовательного пространства являются:

- возможности аутентичной международной проектно-исследовательской лингвоинформационной деятельности будущего учителя иностранного языка;
- лингвоинформационный веб-портал подготовки будущего учителя иностранных языков;
- навигаторы лингвоинформационной подготовки.

Эти средства в совокупности обеспечивают интегративный характер реализации принципов расширения, обогащения и увеличения открытости лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка.

Спроектированное лингвоинформационное образовательное пространство определило систему развития содержания лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка (рис. 1). В логике структуры лингвоинформационного образовательного пространства в содержании лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка выделены три интегративные области:

- 1) лингвоинформационный веб-портал подготовки будущего учителя иностранных языков;
- 2) современные информационно-коммуникационные технологии;
- 3) международная деятельность.

Все они обеспечивают взаимодействие между дисциплинами разных блоков, позволяющими осуществлять целостный, междисциплинарный, лингвоинформационный характер подготовки учителя иностранных языков. Эти области по-разному представлены в бакалавриате и магистратуре ввиду различных акцентов, которые расставлены на каждом уровне.

В содержательном аспекте в бакалавриате и магистратуре были разработаны и усилены курсы, обеспечивающие отдельные аспекты лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка и создающие контекст для реализации лингвоинформационной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Модульная организация содержания лингвоинформационной подготовки обеспечивает нелинейность освоения такого содержания. Конкретное содержание лингвоинформационной подготовки носит вариативный характер, поскольку целиком зависит от уровня развития лингвоинформационных технологий и предметного содержания, в котором они реализуются в данный момент. Гибким и в то же время стабильным процесс лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка делает спроектированное лингвоинформационное образовательное пространство, которое отвечает принципам расширения, обогащения и увеличения открытости.

В представленном проекте содержания лингвоинформационной подготовки важнейшим инструментом реализации этих принципов лингвоинформационного образовательного пространства являются выделенные интегративные области. Остальные курсы дисциплин являются лишь адекватными на сегодняшний день средствами расширения, обогащения и увеличения открытости такого пространства. Технологии, обеспечивающие эффективное освоение содержания лингвоинформационной подготовки будущими учителями иностранных языков, – это собственно лингвоинформационные технологии и технологии компетентностного подхода, интегрирующего на новом методологическом уровне технологии личностно ориентированного, развивающего, проблемного образования, обеспечивающие формирование компетентности будущих учителей иностранных языков в лингвоинформационном контексте на основе учета их индивидуальных особенностей и потребностей. Это технологии круглого стола, проектной деятельности, рефлексии, проблемных заданий, кейс-стади, моделирования, дистанционного консультирования. Интегрирующей технологией является лингвоинформационный веб-портал подготовки будущего учителя иностранных языков (далее – Портал) [12].

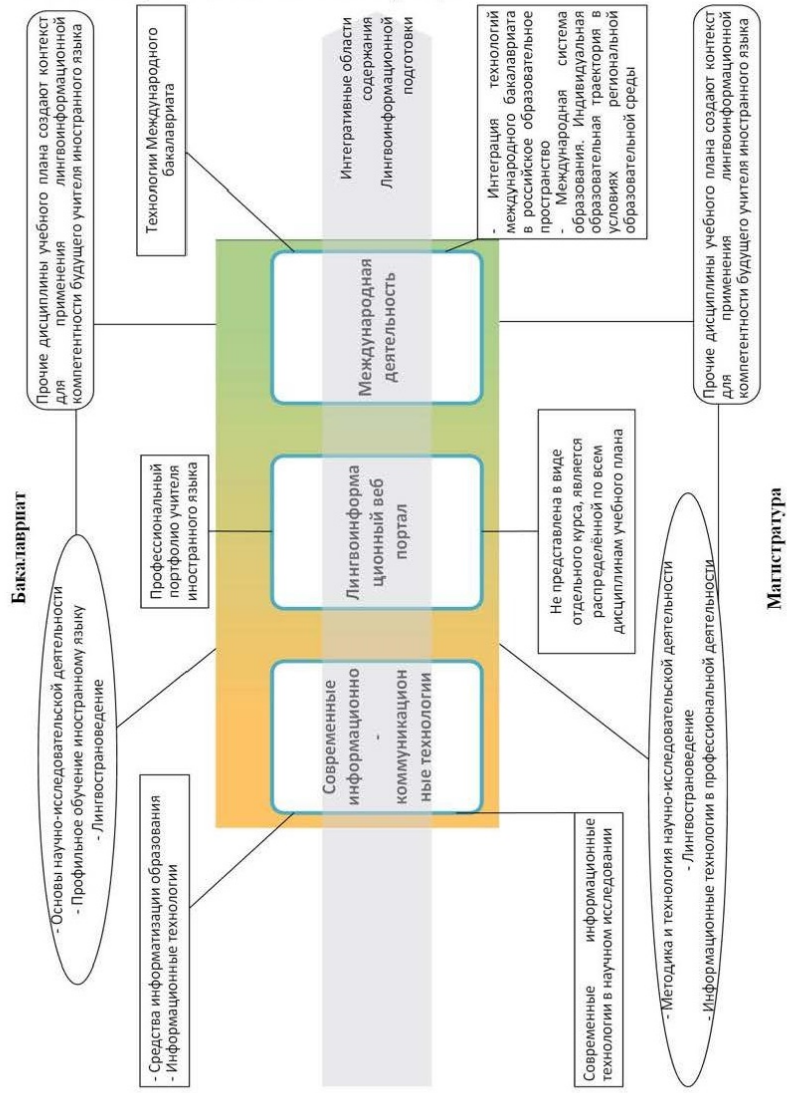


Рис. 1. Схема проектирования содержания лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка

**Процессуальный уровень методического проектирования системы
лингвоинформационной многоуровневой подготовки
будущего учителя иностранного языка
(экспериментальное исследование и его результаты)**

Практическая реализация и проверка эффективности системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка проходили в рамках опытно-экспериментальной работы, в которой приняли участие 1 570 человек. Целью предварительного проверочно-поискового эксперимента являлось обоснование необходимости коррекции содержания лингвоинформационной подготовки и технологической составляющей компетентностной подготовки выпускников.

Данная стадия опытно-экспериментальной работы позволила выявить результаты, полученные в ходе констатирующих наблюдений, свидетельствующие о недостаточной лингвоинформационной подготовке уже действующих и будущих учителей иностранного языка:

- анкетирование учителей иностранных языков о лингвоинформационном контексте их иноязычной образовательной деятельности показало, что не все педагоги (19%) имеют целостное представление о лингвоинформационном контексте межкультурной коммуникации, всего 17% опрошенных проявляли стремление к совершенствованию своей лингвоинформационной компетентности;

- анализ результатов анкетирования будущих учителей иностранного языка показал, что 83% респондентов сужают лингвоинформационный контекст межкультурной коммуникации будущих учителей иностранного языка до иноязычного общения в чатах, форумах, электронной почте. На дидактический потенциал лингвоинформационного контекста полилингвальной и поликультурной коммуникации в сфере иноязычного образования указали 31% педагогов. Собственная позиция лингвоинформационной деятельности не всегда была достаточно отчетливой. Подобная ситуация могла быть следствием низкого уровня сформированности мотивационного и установочно-поведенческого компонентов лингвоинформационной компетентности студентов, неспособности самостоятельно выстраивать собственную образовательную траекторию. При этом практически все студенты отметили желание совершенствовать свою компетентность в сфере лингвоинформационного контекста межкультурной коммуникации будущего учителя иностранных языков;

- наблюдение за лингвоинформационной деятельностью будущих учителей иностранного языка показало: ограниченность форматов их деятельности в лингвоинформационном контексте; возникновение трудностей, связанных с самостоятельным отбором лингвоинформационных средств при проектировании лингводидактических материалов.

Это обусловлено изолированностью лингвоинформационного развития будущих учителей иностранного языка от их лингводидактической подготовки; преобладание аудиторной формы взаимодействия преподавателя и обучаемых и обучаемых между собой значительно сужало возможности отбирать и осваивать разнообразные лингвоинформационные средства полилингвальной и поликультурной деятельности будущих учителей иностранного языка в соответствии с их индивидуальными потребностями;

– наблюдение за лингвоинформационной деятельностью учителей иностранного языка позволило установить аналогичные проблемы. Однако степень их выраженности значительно более низкая. Это обусловлено значительно более низким изначальным уровнем их лингвоинформационного развития.

В рамках опытного обучения предстояло проверить гипотезу исследования: применение системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка обеспечивает формирование компонентов лингвоинформационной компетентности: готовности (мотивационного и эмоционально-волевого, установочно-поведенческого, рефлексивного); способности (информационного, практико-операционного и методического) и контактного компонента (опыта лингвоинформационной деятельности). Сформированная лингвоинформационная компетентность обеспечивает развитие всей компетентностной модели будущего учителя иностранного языка.

Проверка гипотезы предполагала решение задач:

– применить уточненную систему лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка и в ходе наблюдения выявить качественные изменения, связанные с формированием лингвоинформационной и профессиональной компетентности;

– подготовить контрольно-диагностические средства для выявления уровней развития всех компонентов лингвоинформационной компетентности, а также компетенций, сформированных на ее основе в лингвоинформационном контексте; провести начальный, промежуточный и итоговый диагностические срезы и на основе описательного анализа сопоставить результаты, убедившись в их статистической значимости;

– по результатам многомерного дисперсионного анализа установить наличие или отсутствие зависимости увеличения средних значений показателей прогнозируемого развития компонентов лингвоинформационной и профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка, а также ее характера. Ассоциативный анализ позволил определить наличие или отсутствие взаимосвязи исследуемых компонентов лингвоинформационной компетенции и профиля общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций будущего учителя иностранного языка, характера такой взаимосвязи.

В рамках опытного обучения проводились занятия, организовывалась самостоятельная работа студентов, направленная на лингвоинформационное самосовершенствование в процессе освоения содержания лингвоинформационной подготовки.

Применение лекционных форм занятий в классическом виде, направленных на формирование информационного компонента лингвоинформационной компетентности будущих учителей иностранного языка, неэффективно ввиду того, что в рамках лекций учет индивидуальных особенностей и склонностей студентов оказывается затрудненным. Это приводит к снижению мотивации. Применение средств лингвоинформационного образовательного пространства привело к более активному включению студентов в лингвоинформационную деятельность. В частности, возможности аутентичной международной проектно-исследовательской деятельности позволили создать условия для развития всех студентов, поскольку предполагали распределение задач в соответствии с особенностями студентов.

В рамках лингвоинформационного образовательного пространства студентам была предложена возможность самостоятельно конструировать траекторию собственного развития, определяя, какие из компетенций, сформированных ими за время обучения в вузе, являются ключевыми в их дальнейшей лингвоинформационной самореализации в сфере иноязычного образования.

Принцип обогащения лингвоинформационного образовательного пространства потребовал применения интегративной области «Система Международного бакалавриата», которая способствует всестороннему лингвоинформационному развитию компетентности будущего учителя иностранного языка, осознанию его как полнофункционального члена глобального сообщества педагогов-профессионалов. Это дает ему возможность оценить лингвоинформационный процесс формирования собственной компетентности с разных сторон, с позиций российского и международного образования.

Широкие возможности открыл принцип расширения лингвоинформационного образовательного пространства, а также применение онлайн-технологий и метода дистанционного консультирования. Это позволяло в индивидуальном режиме осуществлять поддержку студентов в реализации траектории их собственного развития, оперативно разрешая все возможные проблемы.

Принцип открытости лингвоинформационного образовательного пространства осуществлялся при работе с лингвоинформационным веб-порталом подготовки будущего учителя иностранного языка. Содержание Портала формируется из лингвоинформационных продуктов учебной, стажерской и профессиональной деятельности, главным образом, в результате овладения соответствующими компетенциями, сформиро-

ванными в ходе изучения соответствующей дисциплины и развивающимися в течение всего периода подготовки будущего учителя иностранного языка.

Для некоторых студентов работа с Порталом в большей степени способствовала формированию рефлексивного компонента за счет необходимости структурировать следы своей деятельности. Для других – установочно-поведенческого компонента за счет того, что преподаватель имеет возможность на основе анализа практических следов дать студенту рекомендации относительно дальнейшего развития. Студенты-экстраверты имеют возможность самопрезентации. Для интровертов, наоборот, предусмотрена возможность индивидуального, часто дистанционного способа обсуждения их успехов и трудностей. Это способствует развитию их мотивационного и эмоционально-волевого компонентов.

Диагностика сформированности лингвоинформационной компетентности и компетенций, формируемых в лингвоинформационном контексте, проводилась в ходе опытного обучения на факультете иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. В опытном обучении приняли участие 1 270 студентов всех лет обучения. Диагностика сформированности компонентов лингвоинформационной компетентности во взаимосвязи с развитием целостной компетентностной модели проводилась среди выпускников первого, второго, третьего и четвертого этапов.

Результаты диагностических срезов обработаны с помощью описательного, одномерного дисперсионного, ассоциативного анализа (использован программный комплекс SPSS, версия 21).

В результате *описательного анализа* стало возможным системное представление первичных данных за счет определения наиболее существенных характеристик каждой выборки.

Выявленные тенденции развития всех компонентов лингвоинформационной компетентности будущего учителя иностранного языка позволяют констатировать развитие лингвоинформационной компетентности будущего учителя иностранного языка в целом (рис. 2).

В ходе опытного обучения возникла необходимость комплексной оценки универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников в ходе государственной аттестации на первом, втором, третьем и четвертом этапах методом компетентных суждений.

Представим сводную диаграмму линейных распределений суммы значений критериев универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников в ходе государственной аттестации (рис. 3).

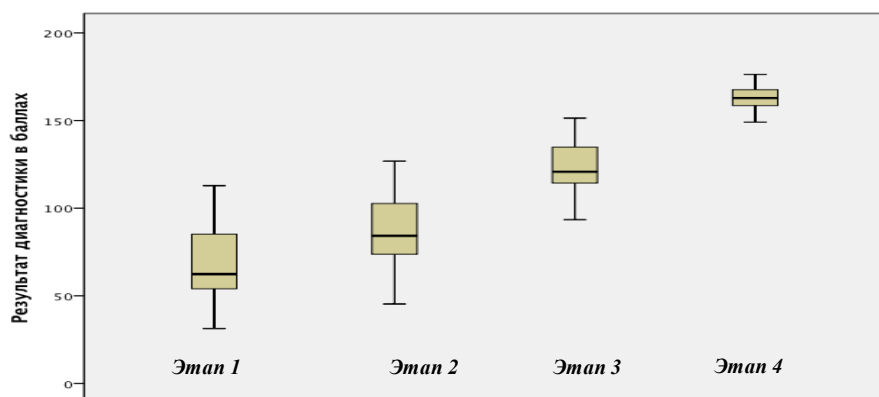


Рис. 2. Сводная диаграмма линейных распределений значений обобщенных показателей развития лингвоинформационной компетентности будущего учителя иностранного языка

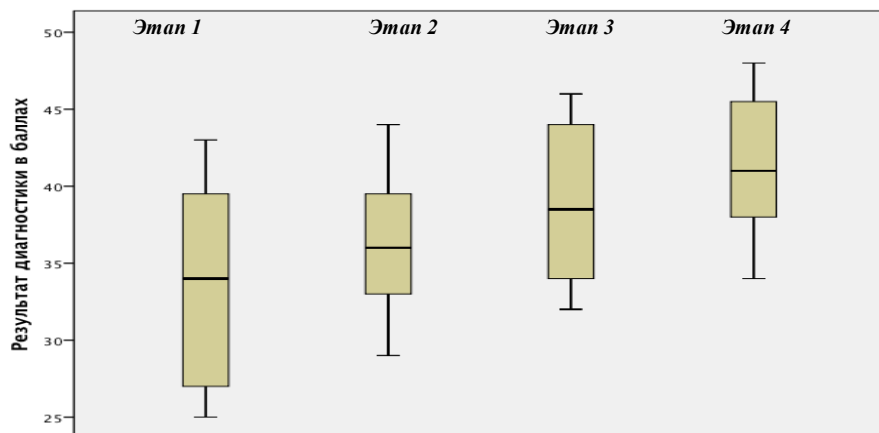


Рис. 3. Сводная диаграмма линейных распределений суммы значений критериев универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка

Отмечаем прирост минимального, максимального и среднего значений. Это означает повышение качественных показателей совокупности компетенций будущего учителя иностранного языка.

В результате многомерного дисперсионного анализа стало возможным описать линейную модель роста средних значений показателей развития целостного профиля лингвоинформационной компетентности, а также сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка (рис. 4).

Диаграммы демонстрируют возрастающую линейную зависимость развития изучаемых параметров с первого по второй, третий и четвертый этапы (рис. 4).

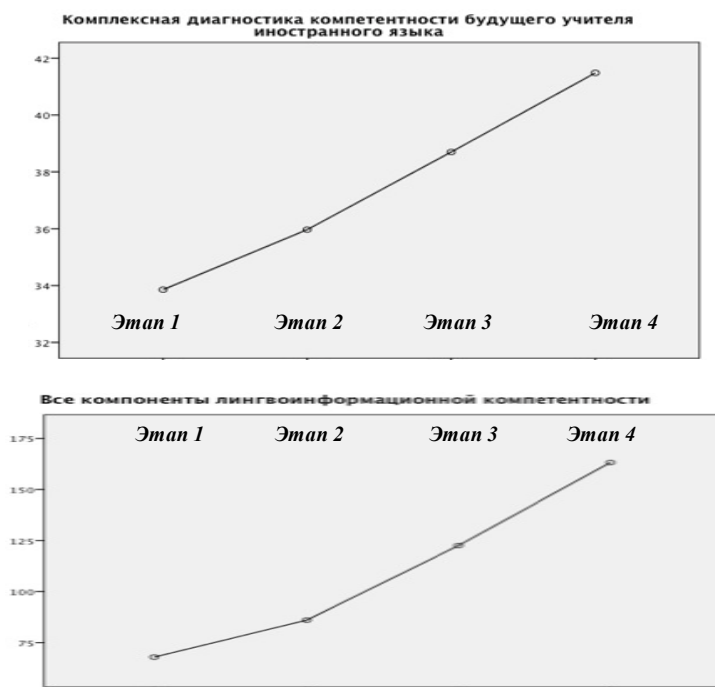


Рис. 4. Динамика роста средних значений показателей сформированности лингвоинформационной компетентности, универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка: коэффициенты корреляции изменяются в диапазоне от 0,652 до 0,803 при коэффициентах статистической значимости меньше 0,001

Ассоциативный анализ корреляций позволил установить сильную статистически значимую связь процесса формирования лингвоинформационной компетентности с процессом формирования целостного профиля универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Заключение

Таким образом, результаты диагностики, обработанные методами математической статистики, полностью подтвердили гипотезу исследования и доказали эффективность практического применения системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка в бакалавриате и магистратуре.

Использование обсуждаемой в статье системы лингвоинформационной подготовки актуально не только в подготовке будущих учителей иностранного языка, но и в подготовке аспирантов технических

специальностей к научно-педагогической деятельности в рамках системы послевузовского образования, о чем свидетельствует опыт практической реализации данной системы в Пермском национальном исследовательском политехническом университете.

Для обеспечения преемственности между инновационным развивающим лингвоинформационным образовательным пространством педагогического вуза, в котором находился студент (будущий учитель иностранного языка), и международной учительской средой, в которую он попадает после окончания вуза, с целью создания единой модели профессионального саморазвития учителя в течение всей жизни и в международном образовательном пространстве, в Пермском крае сформированы необходимые условия лингвоинформационной подготовки учителя Международного бакалавриата.

На основе идей лингвоинформационного развития реализуются проекты «Провайдер-центр Международного бакалавриата» и «Реализация программ Международного бакалавриата в Республике Казахстан», разрабатываются программы курсов повышения квалификации учителя Международного бакалавриата, в которых принимают участие учителя из разных регионов: Москвы и Московской области, Красноярска, Самары, Когалыма, Республики Саха (Якутия), Екатеринбурга, Перми, Ульяновска, Республики Казахстан.

Литература

1. *Прохорова А.А., Безукладников К.Э.* Мультилингвальное обучение студентов технического вуза: рациональные аргументы // *Язык и культура*. 2020. № 52. С. 215–231.
2. *Bezukladnikov K.E., Melekhina E.S.* Educational Inquiring Activity as Means of Formation of Educational and Informative Competence of Younger Teenage Age at the Lessons of English // *Language and Culture*. 2018. № 12. P. 74–82.
3. *Гураль С.К., Краснопева Т.О., Смокотин В.М., Сорокоумова С. Н.* Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // *Язык и культура*. 2019. № 47. С. 179–196.
4. *Интернет-коммуникация* как новая речевая формация / под общ. ред. Т. Колокольцева, О. Лутовинова. М. : Флинта, 2012. 323 с.
5. *Гураль С.К., Петрова Г.И., Смокотин В.М.* Выразить невыразимое: возможности синергетических усилий лингвистики и философии // *Язык и культура*. 2018. № 42. С. 6–18.
6. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М. : Академия, 2005. 336 с.
7. *Корнеева М.А., Гураль С.К.* Обучение профессиональному иноязычному дискурсу студентов физико-технического факультета Томского государственного университета направления Прикладная механика с использованием кейс-стади метода (case study method) // *Язык и культура*. 2017. № 37. С. 166–184.
8. *Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B.* Training A Pre-Service Foreign Language Teacher Within The Linguo-Informational Educational Environment // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019. Vol. 907. P. 3–14.
9. *Щипицина Л.Ю.* Компьютерно-опосредованная коммуникация: лингвистический аспект анализа. М. : КРАСАНД, 2010. 296 с.

10. **Онорин Д.Е., Безукладников К.Э.** Преимущества электронной социальной сети Facebook как средства обучения в преподавании иностранного языка взрослым // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 323.
11. **Безукладников К.Э., Назарова А.В.** Обучение иноязычной монологической речи на интегративной основе // Язык и культура. 2017. № 39. С. 135–153.
12. **Крузе Б.А.** Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка. Пермь : ОТиДО, 2014. 134 с.
13. **Карпушин Н.Я.** Педагогическое проектирование развития региональной системы общего среднего образования в условиях его модернизации : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2012. 411 с.
14. **Гураль С.К., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Фетисов А.С.** Теоретический контекст интегрированного предметно-языкового обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 138–147.

Сведения об авторах:

Карабущенко Наталья Борисовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: karabushchenko-nb@rudn.ru

Крузе Борис Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь). E-mail: bkruze@gmail.com

Жигалев Борис Андреевич – доктор педагогических наук, профессор, президент Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород). E-mail: zhigalev@lunn.ru

Поступила в редакцию 29 апреля 2021 г.

Linguo-informational training of pre-service foreign language teacher

Karabushchenko N.B., D.Sc. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN University (Moscow, Russia). E-mail: karabushchenko-nb@rudn.ru

Kruze B.A., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department for Education and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: bkruze@gmail.com

Zhigalev B.A., D.Sc. (Education), Professor, President of the Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: zhigalev@lunn.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/10

Abstract. In the context of the formation of post-non-classical scientific and educational paradigm in the 21st century, the social and didactic status of a foreign language is changing significantly. In such an interpretation, the need for a more thorough study of communicative processes is obvious, including the specifics of intercultural communication in general and in the field of teaching foreign languages. Accordingly, new requirements arise for the teacher of a foreign language and the system of their training at the university. The directions of research in the field of training a future teacher of a foreign language are determined by the peculiarities of the new paradigm of public relations, which are fixed in the tasks of modernizing the Russian education system in general and higher foreign language education in particular. The main directions of state policy in the field of modernization of foreign language education are reflected in the National Doctrine of Education of the Russian Federation until 2025, the National Project “Education”. In modern conditions, the scientific consideration of the processes of modernization of education cannot take place in isolation from the information environment as an integral part of the modern socio-cultural life of a person. The new living condi-

tions, the formation of which is largely caused by the spread of COVID-19, have significantly strengthened the vector of considering informatization not only as a technical and technological phenomenon, but also as a phenomenon of modern culture. Applying a philosophical understanding of the processes of informatization of modern society to educational systems, researchers consider them as a process of forming qualitative changes in the components of the system, as a result of which it acquires new characteristics and properties of the information environment, which together determine a new result – an increase in the quality of education. At the same time, it is noted that it is the interdisciplinary, integrative nature of such changes that determines the stability of the educational system, obtaining a guaranteed high-quality result. The interdisciplinarity and integrativeness of the processes of informatization of the training of a modern foreign language teacher is reflected in the new requirements of federal state educational standards of higher education for its results – mastering a set of competencies that characterize the competence of a foreign language teacher. In this rhetoric, the competence of a foreign language teacher is a methodological basis for the interdisciplinary integration of student training in the process of studying at a university in the context of informatization. An analysis of publications that reveal the content and quality of training of a foreign language teacher indicates that his professional competence in the information space is mainly determined by the integrative nature of linguistic and informational training in the process of forming the competence of a foreign language teacher in accordance with the social role and tasks of further activities – the implementation of the process of foreign language education. Based on the position of the systematic approach, that the object of research is considered as a system, by which one should understand the interconnected unity of individual elements, forming a new quality, which has specific properties, we consider it necessary in this article to outline the integrative processes of forming the competences of a future teacher of a foreign language and informatization of such training as “linguo-informational training”. Ensuring the integrative linguo-informational training of a future foreign language teacher from the standpoint of the methodology of foreign languages education requires the development of an appropriate system of teaching a foreign language, focused on the interdisciplinary integrative formation of competencies in the linguo-informational context of training a future teacher of a foreign language. An indicator of the quality of preparation of a future teacher of a foreign language is a certain resource of his personality, which provides an opportunity for his participation in intercultural communication in the field of foreign language education. According to this trend, the modern process of linguo-informational training at the university orients students towards extensive communicative interaction in the linguo-informational context. On the other hand, the extensive theoretical basis for considering the concept of intercultural communication in the methodology of teaching a foreign language makes it possible to determine the linguo-informational context of intercultural communication as a leading factor in the linguo-informational training of a future teacher of a foreign language and a system-forming idea in the interconnected teaching of students a foreign language and the methodology of teaching it in the context of informatization. The article is devoted to the consideration of the problem of the linguo-informational context of training future foreign language teacher, the analysis of the linguodidactic potential of the corresponding context of intercultural communication, the definition of the concept, the invariant and variable structure and mechanisms of the linguo-informational development of the future teacher of a foreign language. The article also describes the content and results of an experimental study of the linguo-informational training of future teachers of a foreign language.

Keywords: foreign language training, linguo-informational competence, linguo-informational environment, pedagogical education, intercultural communication

References

1. Prokhorova A.A., Bezukladnikov K.E. (2020) Mul'tilingval'noe obuchenie studentov tekhnicheskogo vuza: racional'nye argumenty [Multilingual teaching of technical university students: rational arguments] // *Yazyk i kultura – Language and Culture*, 52. pp. 215–231.

2. Bezukladnikov K.E., Melekhina E.S. (2018) Educational Inquiring Activity As Means Of Formation Of Educational And Informative Competence Of Younger Teenage Age At The Lessons Of English. *Language and Culture*, 12. pp. 74–82.
3. Gural' S.K., Krasnopeeveva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) Tseli, zadachi, principy i sodержanie individual'nyh inoyazychnyh obrazovatel'nyh traektorij s uchedom latentnyh harakteristik studentov [Goals, objectives, principles and content of individual foreign language educational trajectories with the account of the students' latent characteristics] // *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 47. pp. 179–196.
4. Internet-kommunikaciya kak novaya rechevaya formaciya: kollektivnaya monogr. [Internet communication as a new speech formation: a collective monograph] (2012) / Pod obshch. red. T. Kolokol'ceva, O. Lutovinova. M.: Izd-vo Flinta. 323 p.
5. Gural' S.K., Petrova G.I., Smokotin V.M. (2018) Vyrazit' nevyrazimoe: vozmozhnosti sinergeticheskikh usilij lingvistiki i filosofii [To express the inexpressible: the possibilities of synergistic efforts of linguistics and philosophy] // *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 42. pp. 6–18.
6. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2008) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages. Lingvodidactics and methodology]. M.: Academia. 336 p.
7. Korneeva M.A., Gural' S.K. (2017) Obucheniye professional'nomu inoyazychnomu diskursu studentov fiziko-tehnicheskogo fakul'teta Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta napravleniya "Prikladnaya mekhanika" s ispol'zovaniyem keys-stadi metoda (case study method) [Teaching professional foreign-language discourse to students of Faculty of Physics and Engineering of Tomsk State University majoring at Applied Mechanics using case-study method] // *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 37. pp. 166–184.
8. Bezukladnikov K., Kruze B., Zhigalev B. (2019) Training A Pre-Service Foreign Language Teacher Within The Linguo-Informational Educational Environment. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, Vol. 907. pp. 3–14.
9. Shchipicina L.Yu. (2010) Komp'yuterno-oposredovannaya kommunikaciya: lingvisticheskij aspekt analiza [Computer-mediated communication: the linguistic aspect of the analysis]. M.: KRASAND. 296 p.
10. Onorin D.E., Bezukladnikov K.E. (2017) Preimushchestva elektronnoj social'noj seti Facebook kak sredstva obucheniya v prepodavanii inostrannogo yazyka vzroslym [Advantages of Facebook electronic social network as a means of teaching a foreign language to adults]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 5. p. 323.
11. Bezukladnikov K.E., Nazarova A.V. (2017) Obucheniye inoyazychnoy monologicheskoy rechi na integrativnoy osnove [Teaching foreign monologue speech on an integrative basis] // *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*. 39. pp. 135–153.
12. Kruze B.A. (2014) Konceptual'nye osnovy metodicheskogo proektirovaniya sistemy lingvoinformacionnoj podgotovki budushchego uchitelya inostrannogo yazyka: monografiya [Conceptual foundations of the methodological design of the system of linguo-informational training of a future foreign language teacher]. Perm'.
13. Karpushin N.Ya. (2012) Pedagogicheskoe proektirovanie razvitiya regional'noj sistemy obshchego srednego obrazovaniya v usloviyakh ego modernizacii [Pedagogical design of the development of the regional system of general secondary education in the context of its modernization]. Pedagogics doc. diss. N. Novgorod. 411 p.
14. Gural' S.K., Komarova E.P., Bakleneva S.A., Fetisov A.S. (2020) Teoreticheskij kontekst integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v vuze [The theoretical context of integrated subject-language teaching in the university] // *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 49. pp. 138–147.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИЯ ОНЛАЙН-КУРСА «BUSINESS WRITING AND E-MAILING» В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА

Г.А. Краснощекова, А.Ю. Лозовой, А.С. Трач

Аннотация. Рассмотрены современные тенденции развития отечественного высшего образования, сделан вывод о преобладании среди них процессов цифровизации и интернационализации. Проанализирована нормативно-правовая база этих процессов, дана оценка современного уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, сделан вывод о необходимости его повышения методами «смешанного» обучения. Приведен пример разработанной авторами карты проекта по созданию онлайн-курса «Business writing and e-mailing». Представлены этапы работы над проектом, включающие постановку целей и задач курса, среди которых главной целью является необходимость формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в сферах социально и профессионально ориентированной коммуникации, а также формирования профессиональных поведенческих навыков, необходимых для успешной адаптации выпускников на рынке труда. На последующих этапах авторами осуществлялась разработка контента онлайн-лекций курса и происходило их размещение на платформе Moodle. Проанализирован набор сервисов системы управления обучением (LMS) и их роль как в реализации (трансляции) онлайн-курса, так и в содействии в освоении его содержания; наиболее результативными в этой роли выступили сервисы Lecture, Test, Wiki, Glossary, Chat. Сделан вывод о том, что языковое онлайн-обучение предоставляет возможность организации и контроля (текущего и отложенного) внеаудиторной, самостоятельной работы студентов онлайн-инструментами на протяжении всего периода обучения; благодаря специфике электронных средств обучения (презентаций, тестов, видео, чата) повышается эффективность донесения учебного контента курса; у студентов появляется возможность выбора индивидуального темпа освоения содержания обучения, а также возможность формирования индивидуальной образовательной траектории.

Ключевые слова: онлайн-обучение; онлайн-курс; цифровизация; интернационализация; иноязычная коммуникативная компетенция

Введение

К основополагающим направлениям развития современного высшего образования в России и мире можно в значительной степени отнести его цифровизацию и интернационализацию. Оба тренда нашли свое отражение в нормативных документах Правительства Российской Федерации, Министерства высшего образования и науки Российской Федерации и локальных нормативных актах Южного федерального

университета. Так, в рамках Национального проекта Правительства РФ «Образование» от 24 декабря 2018 г. были приняты такие федеральные проекты в области образования и воспитания, как «Цифровая образовательная среда», «Молодые профессионалы», «Экспорт образования» [1]. Целями и задачами этих проектов являются модернизация системы профессиональной подготовки, приведение образовательных программ в соответствие с нуждами цифровой экономики, широкое внедрение цифровых инструментов учебной деятельности и их целостное включение в информационную среду, повышение конкурентоспособности профессионального образования.

Реализация приоритетного проекта на 2016–2021 гг. «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», целью которого является повышение доступности образования, а также концепции непрерывного образования «за счет развития российского цифрового образовательного пространства» [2], дают прекрасную возможность для реализации концепции обучения на протяжении всей жизни. Одним из видов электронного образования являются онлайн-курсы.

В Программе развития Южного федерального университета с последними изменениями, утвержденными решением Правительством РФ от 25 июля 2015 г., в частности, говорится о внедрении сетевой формы реализации образовательных программ с образовательными и научными организациями, о внедрении электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, которые будут способствовать увеличению числа направлений подготовки (специальностей), а также о развитии международного академического и научного сотрудничества (Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» на 2011–2021 гг., одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2011 г. № 968-р (в редакции распоряжения Правительства Российской Федерации от 25 июля 2015 г. № 1454-р)).

Методология исследования

Методологическую основу исследования составили личностно ориентированный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный, контекстный и синергетический подходы к обучению. «Личностно ориентированный подход к обучению иностранным языкам (М.А. Ариян, И.Л. Бим, Н.Ф. Коряковцева, Л.А. Милованова, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков и др.) предполагает учет психологических особенностей обучаемых, выстраивание индивидуальной образовательной траектории» [3. С. 64].

В своем исследовании мы также опирались на компетентностный подход, описанный в трудах Н.И. Алмазовой, Н.В. Барышникова,

В.И. Байленко, И.Л. Бим, К.Э. Безукладникова, Н.Д. Гальсковой, И.А. Зимней, Р.П. Мильруда, В.В. Сафоновой и других ученых. Компетентностный подход предполагает развитие общенаучных, общепредметных и предметных компетенций у студентов. Идеи коммуникативно-когнитивного подхода, разработанного И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Р.П. Мильрудом, Е.И. Пассовым, И.И. Халеевой, А.В. Щепиловой, основаны на деятельностной, коммуникативной, сознательной, социокультурной направленности обучения иностранному языку и служат решению коммуникативных и познавательных задач [4. С. 34]. Контекстный подход, представленный в трудах таких ученых, как А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова, Е.В. Мусницкая, О.Г. Поляков, И.А. Попова, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, С.К. Фоломкина, И.А. Цатурова, предполагает ориентацию на профессиональную направленность обучения [5. С. 68]. Синергетический подход, в разработку которого внесли большой вклад С.К. Гураль, И.С. Добронравова, С.А. Ламзин, В.В. Рыжов, Н. Хомский, Г. Шеффер, J. Aitchison и другие ученые, осуществляет предметно-языковую интеграцию [6. С. 82]. Идеи значимости использования ИКТ в образовательном процессе были представлены рядом отечественных и зарубежных ученых (Е.В. Полат, П.В. Сысоев, Н.А. Фененко, С.Ю. Булгакова, К. Amaral, E. Shank, J.D. Dudeney, N. Hockly) [7–9].

Исследование и результаты

Согласно ФГОС 3++ требования в сфере иноязычной коммуникативной компетенции, предъявляемые к выпускникам образовательных организаций высшего профессионального образования, подразумевают владение иностранным языком на уровне B1 (Intermediate), т.е. на уровне, минимально необходимом для практического использования иностранного языка в профессиональной деятельности. Кроме того, требования стандарта подразумевают необходимость формирования активной личности студента, готового к межкультурной иноязычной коммуникации. Таким образом, современного обучающегося необходимо вооружить не только знаниями в его предметной области, но и передать методы поиска и обработки информации, способы построения аргументированных выводов и отстаивания своей точки зрения по профессиональной проблематике на иностранном языке [10].

Многолетний опыт преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, результаты тестирования обучающихся на предмет сформированности их уровня иноязычной коммуникативной компетенции свидетельствуют о том, что не все студенты, магистранты и аспиранты владеют иностранными языками на уровне, необходимом для осуществления профессионального общения. Что же мешает студентам неязыковых вузов иметь высокий уровень языковой подготовки? Тща-

тельный анализ научных исследований, посвященных проблеме языкового образования в неязыковом вузе, раскрыл основные причины и обстоятельства, препятствующие качественной иноязычной подготовке обучающихся. Самое главное обстоятельство – это недостаточное количество аудиторных часов, сокращающееся год от года. Чтобы как-то компенсировать это, преподавателям приходится переносить акцент в обучении на самостоятельную работу, в эффективной организации которой нам оказывают помощь инновационные информационные технологии и современные образовательные технологии [3. С. 64].

Переход на двухуровневую систему подготовки, изменения в количестве учебных часов, их перераспределение в сторону самостоятельной работы студентов, сокращение аудиторной работы в значительной степени определили изменение методической парадигмы преподавания иностранного языка, вызвали необходимость применения «смешанных» методов с широким использованием ИКТ [9, 11–16].

Появление инновационных информационных технологий значительным образом изменило характер преподавания иностранных языков, предоставив многочисленные возможности сделать процесс обучения более увлекательным и продуктивным. Это не только новые технические средства, но и новые образовательные ресурсы, новые приемы, методы преподавания, новый подход к процессу обучения [17. С. 12].

«Цифровые образовательные ресурсы, содержащие в себе текстовую, цифровую, речевую, музыкальную, графическую информацию, направлены на достижение образовательных и воспитательных задач учебного процесса» [18. С. 221]. Согласно Приказу № 401 по Южному федеральному университету от 25 марта 2019 г., сотрудниками кафедры иностранных языков и кафедры менеджмента и инновационных технологий Института управления в экономических, экологических и социальных системах (ИУЭС ЮФУ) был выигран университетский конкурс по разработке онлайн-курсов «Business writing and e-mailing». Настоящий курс был включен в направление подготовки 38.03.05 Бизнес-информатика, профиль «Digital-маркетинг».

Предметный онлайн-курс, являясь частью основной профессиональной образовательной программы, с методической точки зрения представляет собой рабочую программу дисциплины, включающую учебно-методические рекомендации по его реализации, цель и задачи обучения и описание используемых организационных форм, полный комплект материалов, раскрывающих содержательную часть курса и описание компетентностной основы усвоенного студентами по завершении курса содержания обучения, а также фонд оценочных средств и контрольно-измерительных материалов, направленный на срез текущего и итогового уровней сформированности необходимых компетенций.

Таким образом, онлайн-курс «Business writing and e-mailing» представляет собой элемент электронной образовательной среды вуза,

построенный на основе современных педагогических принципов информационно-коммуникационных технологий, направленный на достижение конкретных образовательных результатов в рамках единого образовательного сценария основной образовательной программы.

«Онлайн-курс строится на основе следующих шести критериев: принцип построения, взаимодействие обучающихся, продолжительность обучения, организация обучения, цель обучения и доступ к курсу. Данные критерии определяют категории курсов, внутри которых представлены типы онлайн-курсов. По виду обучения курсы могут быть теоретическими и прикладными. По содержанию обучения может быть полный курс учебной дисциплины; микрокурс, освещающий один раздел или модуль дисциплины; нанокурс, в котором изучается отдельная тема дисциплины» [19]. Что касается иностранного языка, онлайн-курс может освещать определенный раздел или модуль, посвященный обучению какому-то аспекту.

Создание и реализация проекта включили следующие шаги и этапы. На первом этапе объединенной командой сотрудников кафедр иностранного языка и менеджмента и информационных технологий ИУЭС ЮФУ была разработана карта проекта, в которой были изложены анализ трендов, стратегических целей и задач, ключевых параметров, поиск вариантов достижения целей и выбор самого оптимального из них, окончательное формирование команды проекта и так далее (таблица).

Карта проекта по созданию онлайн-курса «Business writing and e-mailing»

Показатель	Уровень университета	Уровень кафедры/сотрудника
Анализ трендов, стратегических задач и ключевых параметров	1. Цифровизация. Переход с аналоговой формы передачи информации на цифровую. 2. Микрообучение. Новый формат образования, предлагающий разбить процесс получения знаний на короткие интервальные занятия. 6. Развитие дистанционного обучения	1. Повышение показателей эффективности кафедры. 2. Увеличение количества «не своих» выпускников. 3. Продвижение направления подготовки. 4. Внедрение новых образовательных технологий. 5. Повышение качества профподготовки ППС в сфере дистанционного обучения
Основные проблемы	1. Нехватка специального аудиторного фонда. 2. Отсутствие нормативной базы для подсчета нагрузки преподавателей, реализующих онлайн-проект	1. Высокая индивидуальная нагрузка преподавателей. 2. Студентосбережение. 3. Увеличение аттрактивности программы. 4. Привлечение иностранных абитуриентов
Поиск нескольких вариантов решения проблемы и выбор самого оптимального	1. Онлайн-курс как гибкий инструмент реализации учебного процесса. 2. Пересмотр системы индивидуальной нагрузки преподавателя и рейтинговой системы	1. Перевод части аудиторных часов во внеаудиторные. 2. Создание возможности индивидуальной траектории обучения студентов.

Показатель	Уровень университета	Уровень кафедры/сотрудника
		3. Настройка качественного контента; объективная система оценивания и дедлайнов. 4. Дисциплина читается на английском языке
Описание модели решения проблемы и определении места онлайн-технологий в этом решении	СМЕШАННАЯ МОДЕЛЬ	
	1. Разгружается аудиторный фонд. 2. Повышается мотивация создания онлайн-курсов	1. Перевод 1-го модуля дисциплины в онлайн-формат. 2. Индивидуальная траектория обучающегося: – изменения учебно-тематического плана; – создание онлайн-лекций; – перевод содержательного контента в цифровой формат; – контроль знаний посредством онлайн-тестов, эссе; – установление четких сроков выполнения заданий в онлайн-системе. 3. Доступ к выполнению заданий обучающийся получает в сроки, оговоренные в программе
Поиск «стейкхолдеров» (Кому интересен этот проект?)	1. Директор института: повышение имиджа структурного подразделения ЮФУ. 2. Проректор по учебной работе: развитие новых форм обучения в вузе	1. Заведующий кафедрой: разгрузка преподавательского состава. 2. ППС: при условии аудиторной нагрузки свыше 920 ч в год. 3. Абитуриенты: повышение интереса. 4. Руководитель программы: возрастает привлекательность программы
Кто противник этого проекта/его решений? Учитываем при описании модели проекта	Конкуренты. Рейтинговая комиссия. Учебно-методическое управление	1. ППС при отсутствии нагрузки. 2. Обучающиеся, предпочитающие общение face-to-face и имеющие негативный опыт обучения на онлайн-курсах
Целевая аудитория (Для кого этот проект?)	Студенты-бакалавры	
Формирование команды проекта, определение ролей участников	1. Руководитель ОП. 2. Автор РПД. 3. Ассистенты – разработчики контента (преподаватели). 4. Методист. 5. Тьютор	1. Формирование плана реализации проекта. 2. Разработка РПД и ФОС; лекций. 3. Разработка заданий по практическим занятиям, разработка тестов. 4. Перевод в цифровой формат. 5. Методическое сопровождение работающего ОР

Показатель	Уровень университета	Уровень кафедры/сотрудника
Мотивация: финансовая и нефинансовая	Финансовая: 1. Повышение дохода вуза. 2. Увеличение контингента студентов, в том числе зарубежных. Нефинансовая: 1. Повышение имиджа учебного заведения	Для преподавателя: 1. Моральное удовлетворение от проделанной работы. Для кафедры: 1. Расширение географии абитуриентов. 2. Повышение имиджа кафедры
Примерный бюджет проекта		

Примечание. ППС – профессорско-преподавательский состав; РПД – рабочая программа дисциплины; ФОС – фонд оценочных средств; ОП – образовательная программа.

После утверждения карты проекта был запущен механизм создания курса «Business writing and e-mailing», сформулированы его цели:

1) формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в сферах социально и профессионально ориентированной коммуникации, а также формирование профессиональных поведенческих навыков, необходимых для успешной адаптации выпускников на рынке труда;

2) развитие познавательной компетентности обучающихся, развитие учебных умений, развитие и воспитание обучающихся средствами иностранного языка;

3) развитие учебных умений, связанных с навыками самоорганизации и владением учебными технологиями, а именно умения самостоятельно приобретать знания для осуществления профессиональной коммуникации на английском языке;

4) умение ориентироваться в информационных источниках, а также использовать на практике изучаемый материал.

В результате изучения дисциплины «Business writing and e-mailing» студенты должны решить следующие задачи:

1) овладеть основами устного и письменного перевода; составлять и переводить деловые документы (контракты, письма) с учетом специфики, принятой в зарубежных странах;

2) знать структуру презентаций, встреч, совещаний, переговоров как вида речевой деятельности, их формата, стилистических особенностей;

3) знать культурные особенности различных стран; культуру делового общения;

4) знать и использовать правила ведения деловой корреспонденции;

5) знать и владеть стилями деловой переписки;

6) уметь правильно использовать языковую норму во всех четырех видах речевой деятельности применительно к деловому стилю;

7) использовать умения ведения деловой беседы на основе конкретной ситуации; моделировать образцы диалогов; читать тексты общеком-

мерческой направленности с последующей отработкой лексики по пройденным темам курса; общаться по телефону на английском языке;

8) уметь пользоваться широким иноязычным словарным запасом, достаточным как для деловых поездок, так и для активного участия в конференциях, подготовки докладов и выступлений на языке, а также для чтения литературы по специальности.

Сотрудниками кафедры иностранного языка ИУЭС ЮФУ был также разработан контент онлайн-лекций курса по следующим темам:

Introduction (вводная часть, цели и задачи курса)

1. Basic principles of e-communication.

2. Stylistic approach to business vocabulary.

3. The structure of a business letter. Language features of creating and structuring of emails.

4. Types of business letters.

Размещение и реализация онлайн-курса на платформе Moodle, адресная строка <https://moodle.sfedu.ru>, подразумевают использование ряда дополнительных сервисов этой системы управления обучением (LMS) для освоения содержания предлагаемого учебного материала.

Сервис Lecture позволяет разместить видеолекции, чередуя их с теоретическим материалом и страницами с обучающими тестовыми заданиями и вопросами. Лекции по онлайн-курсу «Business writing and e-mailing» были составлены в соответствии с методическими рекомендациями к такого рода видеоматериалам. Содержание каждой лекции было разбито на несколько частей, продолжительность части – не более 15 минут, так как в ином случае утрачивается фокусировка внимания обучающихся, в конце каждой части слушателям предложены контрольные задания тестового характера на множественный выбор. Все лекции сопровождаются слайдами, акцентирующими внимание студентов на ключевых идеях и понятиях. При создании слайдов информация располагалась максимально кратко и четко: один слайд – одна идея – одно предложение. Для слайда, в соответствии с нормами, использовались не более трех шрифтов, единая цветовая гамма и единое графическое решение.

В конце лекции предусмотрен общий итоговый контроль прослушанного, успешное прохождение которого является допуском к переходу к следующей части. Последовательность переходов со страницы на страницу заранее определяется преподавателями – соавторами курса, а в нашем случае зависит от ответа обучающегося на контрольные вопросы. Этот элемент также предполагает возможность комментировать преподавателем ответы студентов.

Сервис Test позволяет создавать наборы тестовых заданий, в нашем случае он используется для промежуточного и итогового тестирования. Этот элемент платформы Moodle дает возможность создавать

различные по структуре контрольно-измерительные инструменты, а именно задания с несколькими вариантами ответов, с выбором верно/неверно, предполагающие короткий текстовый ответ, задания на соответствие, а также в форме эссе и др.

Сервис Wiki предусматривает совместную групповую работу студентов по созданию текстового документа. Этот элемент специально был разработан для создания, хранения, структуризации текста (гипертекста) путем взаимодействия пользователя с веб-сайтом. Любой участник курса может редактировать wiki-текст. Все правки wiki-статей хранятся в базе данных платформы, преподаватель может запрашивать любой предыдущий вариант текста для сравнения. В курсе «Business writing and e-mailing» инструментарий Wiki используется обучаемыми для совместной работы по созданию и редактированию электронного делового письма, обновления и изменения его содержания.

Сервис Glossary делает возможным создание списка терминов, как в словаре. Наличие такого словаря, содержащего определения ключевых понятий, используемых в содержании курса, необходимо в условиях внеаудиторной самостоятельной работы. Предварительное ознакомление слушателей со специальной лексикой курса позволяет улучшить качество восприятия лекций, снимает трудности при аудировании лекционного материала, что является очень важным в условиях внеаудиторной самостоятельной работы.

С помощью сервиса Chat можно организовать деловую игру в режиме реального времени. Пользователи этого элемента имеют возможность обмениваться текстовыми сообщениями, доступными как всем участникам дискуссии, так и отдельным участникам по выбору. В изучаемом курсе «Business writing and e-mailing» в чате организована деловая игра по переписке виртуального предприятия, предусматривающая создание писем разного типа, их оформление и отправку адресату с последующей оценкой последним формы, содержания, структуры и уровня достижения коммуникативной цели отправителем (peer assessment). Ход деловой игры дистанционно контролируется преподавателем.

Заключение

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что цифровые образовательные ресурсы являются важнейшим компонентом всех направлений деятельности современного преподавателя, способствующим оптимизации и интеграции учебной и внеучебной деятельности студентов.

Цифровые образовательные ресурсы, позволяя представлять обучаемым учебную информацию красочно, интересно, задействуют все каналы восприятия, тем самым способствуя прочному усвоению учеб-

ного материала. В условиях обучения иностранному языку с помощью инновационных коммуникационных средств преподаватель может решать целый ряд задач:

- представлять новый учебный материал;
 - повторять и закреплять пройденный лексический, грамматический, фонетический материал, имея возможность выбора обучающимися последовательности и индивидуального темпа освоения;
 - проводить промежуточный и итоговый контроль усвоения знаний;
 - создавать речевые ситуации, максимально приближенные к реальным условиям общения на иностранном языке;
 - помогать обучаемым основательно готовиться к контролю знаний.
- Разумное сочетание традиционных и инновационных технологий, а именно электронного обучения (E-learning), мобильного обучения (Mobile learning) и смешанного обучения (Blended Learning) в условиях переноса основной образовательной нагрузки в сферу самостоятельного освоения учебного материала, способствует повышению качества иноязычного образования, повышению мотивации к изучению языков и эффективности образовательного процесса.

Литература

1. **Национальный** стандарт Российской Федерации «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения». URL: <http://tk461.stan-kin.ru/rus/infres/index.shtml> (дата обращения: 25.01.2021).
2. **Паспорт** приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432/ (дата обращения: 15.03.2021).
3. **Краснощекова Г.А.** Фундаментализация неспециального лингвистического образования : дис. д-ра пед. наук. Таганрог, 2010. С. 64.
4. **Краснощекова Г.А.** Теория и практика языкового образования студентов технических вузов. Чебоксары : Среда, 2018. 122 с.
5. **Вербицкий А.А.** Теория и технология контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017, 268 с.
6. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
7. **Фененко Н.А., Булгакова С.Ю.** Технология смешанного обучения иностранному языку: сущность и принципы реализации // Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2016. № 1 (29). С. 82–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25586751> (дата обращения: 12.12.2020).
8. **Amaral K.E., Shank J.D.** Enhancing Student Learning and Retention with Blended Learning Class Guides. 2010. Retrieved 22 December 2015. URL: <http://er.educause.edu/articles/2010/12/enhancingstudent-learning-and-retention-withblended-learning-class-guides>
9. **Dudney G., Hockly N.** Blended Learning in a Mobile Context: New Tools, New Learning Experiences? // The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching / ed. by M. McCarthy. Cambridge : Cambridge University Press, 2016. P. 219–233.
10. **Лозовой А.Ю.** Воспитательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 7. С. 45–50.

11. **Chavan K.** Effective English Language Teaching through ICT: Unifying the Diversity. English Language Teaching @World Wide Web / ed. by A. Saini. Delhi : Tarun Offset, 2011. P. 99–109.
12. **Dias S.B., Diniz J.A.** Towards an Enhanced Learning Management System for Blended Learning in Higher Education Incorporating Distinct Learners' Profiles // Journal of Educational Technology & Society. 2014. Vol. 17, № 1: Game Based Learning for 21 st Century Transferable Skills: Challenges and Opportunities.
13. **Garrison D.R., Kanuka H.** Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // Internet and Higher Education. 2004. № 7 (2). P. 95–105.
14. **Martinez M., Jagannatan S.** Moodle: A Low-Cost Solution for Successful E-Learning // Learning Solutions. 2008. November 10. URL: <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/71/moodle-a-low-cost-solution-for-successful-e-learning> (accessed: 12.03.2021).
15. **Simonson M., Smaldino Sh., Albright M. et al.** Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education. Merrill Prentice Hall, 2003.
16. **UNESCO.** Information and communication technology in education: a curriculum for schools and programme of teacher development. 2002, URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf> (дата обращения: 02.03.2021).
17. **Богданов В.В., Лозовой А.Ю.** Образовательный потенциал рефлексивной стратегии сознания в освоении иностранного языка, современные проблемы науки и образования. Пенза : Издательский Дом «Академия Естествознания», 2016. № 5. 182 с.
18. **Савелова Е.В.** Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования // Обществознание : сб. учеб.-метод. материалов для пед. вузов. М. : Университетская книга, 2008. С. 220–224.
19. **Селиванова Е.Ю.** Электронное обучение за рубежом: примеры MOOK. URL: <http://zlatmk.ru/ehlektronnoe-obuchenie-za-rubezhom-primery-mook> (дата обращения: 01.04.2021).

Сведения об авторах:

Краснощекова Галина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: gakrasnoschokova@sfedu.ru

Лозовой Алексей Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: lozovoy@sfedu.ru

Трач Анастасия Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: trach@sfedu.ru

Поступила в редакцию 15 апреля 2021 г.

Methodological basis for development and implementation of “Business writing and e-mailing” online course in the framework of formation of digital educational environment of university

Krasnoshchekova G.A., D.Sc. (Education), Professor, Head of Foreign Languages Department, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: gakrasnoschokova@sfedu.ru

Lozovoy A.Yu., Ph.D. (Education), Associate Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: lozovoy@sfedu.ru

Trach A.S., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Southern Federal University. E-mail: trach@sfedu.ru

Abstract. The article studies the current trends in the development of domestic higher education, the prevalence of digitalization and internationalization processes among them has become found. The authors considered the regulatory and legal framework of these processes, assessed the current level of formation of a foreign language communicative competency of students, they made a conclusion about the need to improve it by “blended” learning methods. The article provides an example of a project map developed by the authors for an “Business writing and e-mailing” online course and also presents the stages of work on the project, including setting goals and objectives of the course, among which is the need to form students’ foreign language communicative competency in spheres of socially and professionally oriented communication, as well as the formation of professional behavioral skills necessary for the successful adaptation of graduates to the labor market. At subsequent stages, the authors developed the content of the course's online lectures and posted them on the Moodle platform. The authors analyzed the set of services of the Learning Management System (LMS) and their role both in the implementation of the online course and in assisting in the development of its content; the most effective in this role were the following instruments: “Lecture”, “Test”, “Wiki”, “Glossary”, “Chat”. The article has clearly shown that teaching a foreign language online allows organizing the current and deferred control of extracurricular, independent work of students using online tools, including using the analysis of digital footprint throughout the entire period of study; elements of electronic teaching aids (presentations, tests, videos, chat) increase the efficiency of delivering educational content of the course; the specificity of online language learning provides an opportunity to choose an individual pace of mastering the content of training and allows you to form an individual educational trajectory.

Keywords: online learning; online course; digitalization; internationalization; foreign language communicative competence

References

1. Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii "Informacionno kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya" [National standard of the Russian Federation "Information and communication technologies in education. Terms and Definitions"]. URL: <http://tk461.stankin.ru/rus/infres/index.shtml> (Accessed: 25.01.2021).
2. Pasport prioritetnogo proekta "Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoy Federacii" [Passport of the priority project "Modern digital educational environment in the Russian Federation"]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432/ (Accessed: 15.03.2021).
3. Krasnoshchekova G.A. (2010) Fundamentalizaciya nespecial'nogo lingvisticheskogo obrazovaniya [Fundamentalization of non-special linguistic education]. Pedagogics doc. diss. Taganrog. 64 p.
4. Krasnoshchekova G.A. (2018) Teoriya i praktika yazykovogo obrazovaniya studentov tekhnicheskikh vuzov [Theory and practice of language education for students of technical universities] // Cheboksary ID Sreda. 122 p.
5. Verbickiy A.A. (2017) Teoriya i tekhnologiya kontekstnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie [Theory and technology of contextual education: textbook]. M.: MPGU. 268 p.
6. Gural' S.K. (2012) Jazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. 118 p.
7. Fenenko N.A., Bulgakova S.Yu. (2016) Tekhnologiya smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku: sushchnost' i principy realizacii [Technology of blended learning of a foreign language: essence and principles of implementation] // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Seriya: Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya. 1 (29). pp. 82–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25586751> (Accessed: 12.12. 2020).
8. Amaral K.E., Shank J.D. (2010) Enhancing Student Learning and Retention with Blended Learning Class Guides. URL: <http://er.educause.edu/articles/2010/12/enhancingstudent-learning-and-retention-withblended-learning-class-guides> (Accessed: 12.12.2020).

9. Dudeney G., Hockly N. (2016) Blended Learning in a Mobile Context: New Tools, New Learning Experiences? Cambridge: Cambridge University Press. pp. 219–233.
10. Lozovoj A.Yu. (2013) Vospitatel'nyj potencial discipliny "Inostrannyj yazyk" v tekhnicheskom vuze [Educational potential of Foreign Language discipline in a technical university] // *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*, Izd-vo: Yuzhnyj federal'nyj universitet (Rostov-na-Donu), 7. pp. 45–50.
11. Chavan K. (2011) Effective English Language Teaching through ICT: Unifying the Diversity. *English Language Teaching @World Wide Web* Ed. Ashok Saini. Delhi: Tarun Offset. pp. 99–109.
12. Dias S.B., Diniz J.A. (2014) Towards an Enhanced Learning Management System for Blended Learning in Higher Education Incorporating Distinct Learners' Profiles // *Journal of Educational Technology & Society*. Vol. 17 (1). Game Based Learning for 21st Century Transferable Skills: Challenges and Opportunities.
13. Garrison D.R., Kanuka H. (2004) Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7(2). pp. 95–105.
14. Martinez M., Jagannatan S. (2008) Moodle: A Low-Cost Solution for Successful E-Learning // *Learning Solutions*. URL: <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/71/moodle-a-low-cost-solution-for-successful-e-learning> (Accessed: 12.03.2021).
15. Simonson M., Smaldino S., Albright M. et al. (2003) *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Merrill Prentice Hall.
16. UNESCO. Information and communication technology in education: a curriculum for schools and programme of teacher development (2002). URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf> (Accessed: 02.03.2021).
17. Bogdanov V.V., Lozovoy A.Yu. (2016) Obrazovatel'nyj potencial reflektivnoj strategii soznaniya v osvoenii inostrannogo yazyka [The educational potential of the reflexive strategy of consciousness in the development of a foreign language] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Izd-vo: Izdatel'skij Dom "Akademiya Estestvoznaniya" (Penza), 5. 182 p.
18. Savelova E.V. (2008) Tsifrovye obrazovatel'nye resursy v shkole: metodika ispol'zovaniya [Digital educational resources at school: method of use] // *Obshchestvoznaniye: sb. ucheb.-metod. materialov dlya ped. vuzov*. M.: Universitetskaya kniga. pp. 220–224.
19. Selivanova E.Yu. Elektronnoe obuchenie za rubezhom: primery MOOK [E-Learning Abroad: Examples of MOOCs]. URL: <http://zlatmk.ru/elektronnoe-obuchenie-za-rubezhom-primery-mook> (Accessed 01.04.2021).

Received 15 April 2021

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ЯЗЫКУ ПРОФЕССИИ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

Э.Г. Крылов, Л.П. Халяпина, Е.И. Архипова

Аннотация. Исследован феномен языка специальности в контексте интегративного обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам в университете. В качестве примера рассмотрен язык кинематики как система общения и фиксации информации, которая обладает специфическими онтологическими свойствами, развивается в условиях социального взаимодействия, характеризуется тесной связью речевой деятельности с мышлением, имеет специальную систему знаков. Язык кинематики формируется средствами родного и иностранного языков как единый речемыслительный комплекс. Прослеживается развитие языка кинематики из потребностей инженерной науки и практики, а также влияние этого специфического языка на философию Л. Витгенштейна. Показано применение логико-семантического тезиса Л. Витгенштейна о зависимости значения имени от смысла предложения к анализу языка кинематики. Сделан вывод о существовании обобщенного языка специальности, необходимого для получения, накопления и порождения информации профессионального характера, выраженной как вербальными, так и неязыковыми знаковыми средствами. Приведены особенности формирования этого языка средствами русского и английского языков. При овладении обобщенным языком у специалистов появляется возможность думать о явлениях механики и других разделах инженерной науки (что актуально, например, для мехатроники) на иностранном языке и находить способы формирования понятий в сложных контекстах явлений науки и техники. Показано, что для инженеров в целом и для инженеров-механиков в частности изучение иностранных языков является наиболее эффективным, если оно происходит одновременно с их профессиональным образованием, развитием концептуального мышления. При этом осуществляется поиск наиболее краткого, самого точного, наименее избыточного и наиболее эффективного языкового выражения профессиональной мысли. Отмечены линии интеграции внутри учебных инженерных дисциплин, дисциплины «иностранный язык», а также между этими дисциплинами. Приведен пример успешной педагогической практики интегративного обучения. Сделан вывод, что одновременное овладение профессиональными инженерными и лингвистическими компетенциями будет иметь большое значение для повышения эффективности и результативности инженерного образования.

Ключевые слова: инженерное обучение; английский язык; язык кинематики; интеграция.

Введение

Иностранный язык как учебный предмет присутствует в учебных планах многих технических университетов по всему миру. В отличие

от курса *General English*, который изучается в школе/колледже, в вузе говорят о деловом английском языке, языке для специальных целей, языке профессионального/академического общения. В случае *General English* у обучающихся особенно сильны познавательный интерес к явлениям лингвистического порядка и мотивация к их изучению через язык культуры, образ мыслей и образ жизни носителей английского языка. В университете в процессе обучения специальности в мотивации студентов происходит сдвиг на более утилитарные мотивы. Иностранный язык становится инструментом получения профессиональных знаний и инструментом самовыражения в специальности. Речь уже не идет исключительно о культуре носителей языка, на первый план выходит язык как средство медиации и социализации в интернациональном профессиональном сообществе.

Так, в журнале *Mechanism and Machine Theory*, издающемся на английском языке и являющемся одним из наиболее авторитетных мировых научных изданий, за три года (2016–2018) из общего количества опубликованных статей (722) на статьи из стран, говорящих на английском языке, пришлось чуть более 15% (110 публикаций) [1]. Кроме Великобритании, США, Австралии, мы отнесли сюда Канаду. Таким образом, авторами подавляющего большинства научных статей являются не носители языка. Очень часто плохой английский становится большой проблемой. По замечанию R. Jaenisch из Массачусетского технологического института, «некоторые статьи авторов из Азии так плохо написаны, их трудно оценить» [2]. Поэтому «недостаточное качество языка, что приводит к невозможности понимания смысла текста читателями роог» является одной из основных причин для отклонения исследовательских статей редакциями и рецензентами [3]. Причем, по наблюдениям A. Wallwork, «рецензенты – носители языка в большей степени оценивают стилистику текста и степень его читаемости, в то время как рецензенты – не носители языка обращают внимание в большей степени на грамматические и лексические ошибки, для них правильный английский очень важен» (перевод наш. – *Авт.*) [4]. Большое количество грамматических, логических и концептуальных ошибок, которые допускают авторы, пишущие по-английски, свидетельствуют о необходимости совершенствования общих навыков владения английским языком [5]. Издано большое количество рекомендаций по различным аспектам композиции и написанию англоязычных текстов научных статей [6].

Для того чтобы правильно писать, надо много и осмысленно читать, извлекая актуальную информацию. Можно значительно улучшить английский язык в процессе чтения книг и статей в выбранной предметной области. Это поможет выявить типичные фразы для именования необходимых составных элементов научных текстов (таких как

outlining aims, reviewing the literature, highlighting their findings) [4]. На самом деле иноязычное чтение профессиональной литературы выполняет гораздо более важную функцию, чем просто выявление служебных языковых понятий. Оно неразрывно связано с письмом и говорением, представляет сложную речемыслительную деятельность, которая осуществляется при актуализации мыслительных операций выделения, категоризации, анализа, обобщения, синтеза. В результате мыслительных операций читатель приходит к осмыслению, проникновению в смысл написанного, воссозданию всех смысловых связей [7].

Информативное чтение вносит значительный вклад в формирование профессионального дискурса, а также профессионального лексикона как средства фиксации элементарных единиц дискурса. Проблематика лексико-грамматических характеристик профессионального дискурса требует рассмотрения соотношения лексики и семантики (С. Orna-Montesinos), лексики и синтаксиса (Н.И. Жинкин, Т.С. Серова). Помимо синтаксиса и семантики, академический дискурс применительно к английскому языку как *lingua franca* изучается и в других аспектах, в частности при анализе риторической структуры исследовательской статьи, согласовании академического дискурса в системах разных языковых культур [8]. Развивается целая область преподавания, основанная на изучении дискурса, *discourse-based teaching*.

Не вызывает сомнений, что англоязычным письменным и устным текстам инженерной направленности, и шире – инженерному англоязычному дискурсу, присущи специфические черты на уровнях парадигматики (отношения род – вид, целое – часть), на уровне синтагматики (субъектные, объектные, темпоральные, пространственные отношения, отношения качества и др.), а также на уровнях риторики и когезии. На успешность профессиональной коммуникации, как письменной, так и устной, значительное влияние оказывает знание и умение активно пользоваться системой принятых в международном сообществе профессиональных понятий, терминов, акронимов – всего, что может быть отнесено к тезаурусу научной области.

В более широком смысле иногда говорят о языках отдельных наук. Начало этой традиции было, вероятно, положено Галилеем, который считал, что *математика – это язык, на котором написана книга природы*. В случае инженерных наук описание свойств, состояний, движений объектов возможно с помощью совокупности слов, диаграмм, цифр, графиков, уравнений. В частности, известно понятие языка кинематики [9], который включает в себя понятия, необходимые для описания движения объектов. Рассмотрение феномена *языка кинематики* (его также называют и *языком механики*) как частного случая языка специальности, позволяет прояснить два вопроса, важные с педагогической точки зрения.

Первый – каковы отношения языка кинематики/механики как синтетического средства накопления, передачи знаний и средства общения и *природного языка*, в частности английского как *lingua franca* инженерного образования; второй – может ли обучение языку кинематики/механики быть интегрировано с обучением иностранному языку в рамках одной педагогической системы?

Методология исследования

Инженерное образование существует более 200 лет, его основание связывают с открытием Наполеоном в 1794 г. Политехнической школы (Grande Ecole Polytechnique) [10]. Довольно скоро обучение будущих инженеров-механиков перешло от фазы ученичества в цехах к сочетанию приобретения практических навыков с получением солидных знаний в области математики и физики, а также теоретических знаний в области устройства и функционирования механизмов и машин. Процесс быстрого накопления огромного объема знаний в этой области потребовал осмысления и обобщения. Усилия по классификации механизмов предпринимались на протяжении всего XIX в. и имели в своей основе таблицы и абстрактные символьные обозначения [11], так же, как это было сделано в биологии и химии. На основании анализа состава и назначения машин появились обозначения их типичных частей (F. Reuleaux, R. Willis и другие ученые).

Ф. Рело (F. Reuleaux) в середине XIX в. рассматривал механизм как часть машины и в то же время как подвижную систему тел, соединенных особым образом и накладывающих ограничения на движения друг друга. Он ввел в кинематику твердого тела понятие кинематической пары, классифицировал такие пары и предложил для них символьные обозначения. Например, для обозначения цилиндрической кинематической пары (cylindrical kinematic pair) использовался символ 'C', поступательной (prismatic kinematic pair) – 'P', винтовой (screw pair) – 'S'. Специальным образом обозначались особенности частей механизма (параллельные оси, неподвижное звено, зубья в зубчатых колесах) и даже рабочая среда (λ – жидкость, γ – газ). Рело создал коллекцию механизмов, в которой все виды кинематических пар получили материальное исполнение.

Такая классификация дала возможность обозначать простые механизмы сочетанием букв и цифр, в частности кривошипно-ползунный механизм, в котором звено 'd' неподвижно обозначалось как $(C_3^"P^T)^d$. В этом обозначении указано, что звенья механизма соединены тремя цилиндрическими парами, оси которых параллельны, кроме этого, в состав механизма входит одна поступательная пара; звено 'd' (одно из четырех звеньев 'abcd') неподвижно, т.е. является стойкой.

С течением времени исходные обозначения частично трансформировались, в современной научной литературе чаще используют аббревиатуру *RRRP* при описании структуры кривошипно-ползунного механизма (см., например, [12]). В настоящее время принято считать, что в состав плоских механизмов входят одноподвижные вращательные пары (rotational pairs – ‘R’), а не цилиндрические, как это было у Ф. Рело.

Важность проблемы обозначения и классификации механизмов и степень успешности, с которой ее удалось решить, дали основания некоторым исследователям говорить о том, что Ф. Рело создал своеобразный «символьный язык... для классификации механизмов, *синтаксис* для кинематических устройств, который он предложил использовать как *своего рода язык для синтезирования, изобретения новых механизмов*» (перевод и курсив наш. – Авт.) [11]. Используя символьные обозначения и понятие кинематических цепей, Ф. Рело удалось выявить шесть способов синтеза механизмов. И это действительно напоминает синтаксис в языкознании, как синтез различных предложений из набора слов. Более того, язык кинематики фактически предвосхитил топологию, раздел математики, появившийся только в XX в. В настоящее время кинематическая топология механизмов широко используется в науке о механизмах [12], включая такие методы организации связей элементов, как графы.

Во второй половине XIX в. и в XX в. работа по анализу и синтезу механизмов на основании символьных обозначений была продолжена П. Чебышевым, Л. Ассуром, Ф. Грасгофом (F. Grashof), И. Артоболовским, Ж. Денавитом (J. Denavit), Р. Хартенбергом (R. Hartenberg) и другими учеными. Не закончена она и сегодня. Вопросы анализа и синтеза структур механизмов из набора элементов представляют значительный теоретический и прикладной интерес и продолжают привлекать ученых [13].

Идея языка кинематики как *алфавита и синтаксиса движущихся устройств, многовариантность получающихся структур и зависимость подлинного значения обозначений частей от их места и роли в механизме, т.е. от контекста*, была настолько оригинальной и мощной, что оказала влияние даже на философию. Так, Е.Ю. Талалаева отмечает следующее: в своем «Логико-философском трактате» Л. Витгенштейн говорит о том, что онтологическая структура мира отображается в логической структуре языка [14]. Ключевая идея философа состоит в представлении структуры предложений как «логических строительных лесов» мира [15], т.е. для того, чтобы установить реальное положение вещей в мире, достаточно рассмотреть структуру предложений, которые в своей совокупности составляют язык.

Л. Витгенштейн выдвигает логико-семантический тезис о зависимости значения имени от смысла предложения. В «Логико-философском трактате» обосновывается тезис «о семантической зави-

симости значения имени от смысла предложения (соответственно, от структуры возможного факта): имя обретает значение лишь в контексте предложения. В последующих текстах Витгенштейна этот принцип расширяется до холистического понимания языка как речевой деятельности» [14].

Развивая тезис контекстуальности, Л. Витгенштейн проводит различие между внутренними и внешними свойствами объекта. Внешние свойства объекта понимаются как эмпирические факты и в предложениях обозначаются предикатами (как они понимаются в логике – все сказанное об объекте) [15]. Внутренние свойства не описываются предложениями, они представляют возможность фактов (внешних свойств), т.е. выступают априорной характеристикой предложений, повествующих о внешних свойствах. Семантическое знание объекта – знание его внутренних свойств – всегда является полным: мы не можем знать только некоторые возможности вхождения объекта в факты; мы знаем о возможностях объекта или все, или ничего, знать объект X означает знать, какие предложения с именем « X » являются осмысленными, а какие бессмысленными [15].

В логике Витгенштейна различаются два вида знания об объекте. *Семантическое* – знание значения имени, которое не предполагает эмпирического знания, это знание о возможности фактов, в структуру которых входит данный объект. *Фактуальное* – знание о действительных фактах, включающих в себя данный объект.

Контекстуальность является характерной чертой и языка кинематики/механики. Например, если я знаю значение объекта (словосочетания) *вращательная кинематическая R* , то я знаю также, что факт «звено, входящее во вращательную кинематическую пару, способно совершать поворот» возможен, а факт «звено, входящее во вращательную кинематическую пару, может двигаться поступательно» – невозможен. Однако объект (имя) R приобретает полное значение только в контексте предложения (в данном случае механизма). Если механизм плоский, в его состав может входить неограниченное количество объектов R , о внутренних свойствах которых у нас имеется полная априорная информация. При этом в случае трехмерного пространственного механизма наличие даже одной вращательной пары R (запрещающей поступательное движение вдоль своей оси) придает новое качество остальным, поскольку ограничение поступательного движения больше не актуально, является лишним. Следовательно, все остальные кинематические пары накладывают избыточные ограничения на движения звеньев, т.е. утрачивают свои прежние внутренние свойства. Выход из этого положения состоит в том, что вращательные пары R (кроме одной) должны быть заменены цилиндрическими C , что в семантическом смысле равносильно составлению предложения на основе других объектов.

Существуют также парадоксы строения механизмов, когда семантически правильно составленные структуры в силу дополнительных ограничений не реализуются в виде фактов. Априорное семантическое знание об объекте находится в диалектической связи с фактуальным знанием, которое может быть получено эмпирически.

Возвращаясь к обучению профессионально ориентированному иностранному языку, следует выяснить, в какой степени наличие специфической системы обозначений, логическое построение научных тезисов и тематического учебного материала оказывают влияние на обучение именно языку как средству профессиональной коммуникации. Иначе говоря, является ли язык кинематики/механики чем-то уникальным или в формировании языков профессионального общения имеются общие закономерности.

Инженерное образование предполагает свободное владение языком специальности, некоторым *обобщенным технологическим языком*, необходимым для получения, накопления и порождения информации профессионального характера, выраженной как вербальными, так и неязыковыми знаковыми средствами (формулами, рисунками, графиками, диаграммами, пиктограммами и другими символами). Важной частью такого языка, развивающегося на базе родного естественного языка, является транснациональная составляющая, фиксирующая в символическом виде опыт, накопленный человечеством в процессе изучения природы и объектов техносферы. Помимо этого, в технологическом языке профессионального общения происходит синтез родного естественного языка и языка логики, на котором формулируются основные правила включения объектов в структуры, имеющие семантическое и фактуальное значение.

По нашему мнению, язык кинематики/механики следует рассматривать как систему коммуникации и фиксации информации, которая обладает специфическими онтологическими свойствами, развивается в условиях социального взаимодействия, характеризуется тесной связью речевой деятельности с мышлением, имеет специальную систему знаков. Этот язык формируется средствами родного и иностранного языков как речемыслительный комплекс. Таким образом, появляется возможность думать о явлениях механики и других разделах инженерной науки (что актуально, например, для мехатроники) на иностранном языке и находить способы формирования понятий в сложных контекстах явлений науки и техники.

На наш взгляд, важнейшими функциями языка технологии являются *номинация* и *предикация*. К номинации в контексте настоящего исследования мы относим способы обобщенного описания компонентного состава, материального исполнения, принципов работы, границ применимости, характеристик различного вида (для устройств, машин,

механизмов, конструкций и других объектов техносферы). Под обобщенным описанием понимается способ порождения информации в виде, наиболее подходящем для ее использования как в индивидуальном мыслительном процессе, так и при обмене информацией между субъектами инженерного труда в процессе очного или разделенного пространством и временем общения. Предикация представляет обобщенные способы операций, совершения действий с объектами техносферы.

Очевидно, количество языков профессионального общения в силу их обобщенного характера не может быть бесконечно большим. Набор этих языков соответствует укрупненному перечню специальностей без учета специализаций. Так, очевидно, существует профессиональный язык инженера-механика, инженера-электрика, инженера-электроника, программиста и т.п. На стыке специальностей происходит взаимодействие технологических языков, как, например, язык мехатроники интегрирует языки механики и электроники.

Исследование

В процессе обучения в вузе студенты изучают различные аспекты, относящиеся к объектам их профессионального интереса, при этом в силу дифференциации научного знания каждая учебная дисциплина предлагает специфические средства познания. Объективные факторы, сопровождающие формирование и наполнение учебных курсов в комплексе с неизбежными субъективными факторами, приводят к множественности способов описания объектов техносферы. Последнее, в сочетании со сложностью таких объектов, а также известных трудностей, которые студенты младших курсов испытывают в процессе адаптации к академической ситуации, принципиально отличающейся от способа получения знаний в средней школе, приводит к затруднениям в формировании инженерной картины мира, которая позволяла бы продуктивно интегрировать новую информацию с имеющейся, создавать информационную базу для инженерного творчества.

Инженерное знание имеет объективно наднациональный характер, что объясняется как закономерностями развития науки, так и постоянными изменениями в структуре инженерного труда и общественных отношений. Именно поэтому эффективное формирование языка профессии в объеме, необходимом для творческого решения инженерных задач, невозможно без интеграции его с иностранными языками профессионального общения [16].

По мнению ведущего британского лингвиста и социолога Д. Грэддола, происходящие в мире экономические, социальные, демографические и геополитические процессы приводят к изменению положения английского языка в глобальном мире. В своем исследовании

«English Next» Д. Грэддол утверждает, что в ближайшем десятилетии английский язык все реже будет преподаваться в качестве отдельной дисциплины, а будет интегрироваться в программу по предметной дисциплине, способствуя тем самым билингвальной подготовке специалиста [17].

Неизбежный процесс интеграции языка и предмета уже нашел свое воплощение в подходе CLIL (Content and Language Integrated Learning). CLIL – это подход к билингвальному образованию, в котором содержание предметной дисциплины и иностранный язык изучаются одновременно [18]. Согласно работам D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, CLIL имеет двойной фокус – предметное содержание и иностранный язык, причем возможно смещение приоритетов как в одну, так и в другую сторону (content-led и language-led models – модели обучения, отдающие приоритет предмету или иностранному языку). Чаще всего приоритетом является обучение предметной дисциплине посредством иностранного языка, поэтому оценке подвергаются полученные предметные знания.

Помимо очевидных задач формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов, интеграция обучения иностранным языкам и обучения языку специальности имеет ярко выраженный синергетический эффект [19, 20]. Во-первых, формирование понятий, категорий, связанных с профессиональной деятельностью, является эффективным, лично значимым только при условии множественности источников информации о данных понятиях и категориях, а также множественности способов актуализации этой информации в процессе учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности. Сравнительный анализ информации, изложенной на родном и иностранных языках, объективно способствует многократному повышению эффективности отмеченных процессов.

Во-вторых, многоязычное обучение предлагаемого характера создает условия для прочного овладения обучающимися иностранными языками: профессиональная направленность обучения значительно усиливает коммуникативный интерес и мотивацию к обучению; а условием прочности формирования компонентов иноязычной компетенции является многократное использование иностранных языков в процессе предметно-ориентированной деятельности (ожидается, что эффективность такого обучения будет на порядок выше, чем обучение профессиональному дискурсу в рамках традиционных моделей обучения деловому иностранному языку в вузах). Последний аргумент является общим для обучения иностранным языкам и технологическому языку специальности, что свидетельствует об объективной необходимости и целесообразности их интеграции.

Мы рассматриваем интеграцию как объединение прежде разрозненных частей, способное привести к созданию новой сущности, кото-

рая в некотором смысле больше суммы составляющих ее частей. В контексте настоящего исследования можно говорить о трех основных видах педагогической интеграции: между двумя учебными предметами и внутри каждого из них [21].

Межпредметная интеграция иностранного языка как учебного предмета в техническом вузе и дисциплины инженерного направления возможна на основании общности предметного содержания, дидактических принципов и методологических подходов, лежащих в основе соответствующих учебных процессов. Этот процесс создает условия для преодоления предметноцентрированной системы преподавания и для усиления ее гуманистической ориентации.

Межпредметная интеграция представлена такими общими для иностранного языка (как учебного предмета) и инженерных дисциплин гностическими свойствами, как интегративность:

- в отношении объекта, рассматриваемого инженерами, в котором заключена мысль, информация и который является единицей сознания, мышления и в то же время единицей языка и речи;

- способах постижения реальности: теоретическим и практическим деятельностным путем или семантическим (априорным) и фактуальными способами;

- направлении постижения реальности: от простого к сложному, постижение целого через изучение частей, находящихся между собой в диалектической связи. Понять принцип функционирования части системы можно, только если понятен общий план системы; зависимости значения имени от смысла предложения; заголовок следует переводить после прочтения всей статьи; точный смысл термина становится понятен из контекста, когда термин включается в денотатную структуру;

- направленности на реализацию различных способов умственной деятельности в процессе решения учебной задачи, что приводит к расширению и углублению профессионально значимых понятий;

- формировании в профессиональном сознании «центров кристаллизации», вокруг которых, следуя логике обучения, происходит рост понятийного поля;

- отношении мотивов (эмоционально-волевая, мотивационно-ценностная сферы), усиленных предельной актуальностью задачи, создающей напряжение, которое может привести к синергетическому эффекту.

Интеграция внутри учебной дисциплины «иностранный язык» определяется многоаспектностью процесса обучения иностранному языку и выражается в интегративности:

- единиц внешней языковой структуры и единиц внутренней глубинной смысловой структуры текстов;

- взаимосвязанного развития умений четырех видов речевой деятельности – аудирования, говорения, чтения и письма. Различные виды

речевой деятельности могут выступать как цель, так и средство обучения. Так, обучение устной речи, относящейся к научно-профессиональному стилю, с одной стороны, базируется на письменных формах коммуникации, т.е. на анализе текстов. С другой стороны, при наличии тема-рематического единства у обучающего и обучаемого, обучение устной речи может быть связано с аудированием и последующим диалогическим общением. На основании диалогической и монологической речевой деятельности возможно порождение письменных текстов;

- процесса введения и активизации новой лексики, начинающегося со слушания и чтения и продолжающегося говорением и письмом;
- организации процесса обучения, включающего следующие этапы: совместное планирование, реализация, оценивание и коррекция;
- формирования дискурса, включающего лингвистические, невербальные (рисунки, диаграммы, формулы) фоновые компоненты.

Интеграция внутри инженерных дисциплин происходит по нескольким линиям:

- преемственность инженерных дисциплин, частичное пересечение их тезаурусных полей, наличие «генов информации» [22], общих для нескольких дисциплин;

- выделение в структуре инженерных дисциплин инвариантных понятий: математика (операции по получению численного результата), физика (отражение объективной физической реальности в изучаемых явлениях, правилах, законах), философия («как мы думаем», выбор способов и организация решения задачи) [22];

- при построении рабочих программ учебных инженерных дисциплин, тезаурусы которых организованы на основании выделения базовых понятий, производных понятий, принципов, законов, именных формул [23]. Так, концепты пространства, времени, силы, работы, энергии являются общими для многих, если не для всех инженерных дисциплин;

- в общности приемов решения задач (анализ данных, начальных/граничных условий, анализ размерностей, перевод единиц измерения, построение математической модели, решение математических уравнений, анализ полученных результатов, планирование эксперимента, использование приемов теории решения изобретательских задач и др.), являющихся общими для разных дисциплин. Языковые средства, усвоенные в рамках билингвального изучения одной инженерной дисциплины, будут перенесены, с учетом необходимой коррекции, на область другой дисциплины;

- информационного сообщения (канала), выражающегося во взаимодействии языковых и неязыковых (рисунки, диаграммы, графики, формулы) средств коммуникации.

В качестве дополнительного вида интеграции можно рассматривать и трансдисциплинарную интеграцию (внепредметную), акцент в

реализации которой делается на особенностях и интересах обучающихся вне рамок специального предмета [24].

Трансдисциплинарная интеграция характеризуется упором на потребностях и интересах обучающихся вне рамок учебной дисциплины. Ее реализация происходит в независимых проектах, которые развивают инициативу, креативность, навыки анализа и синтеза.

Реализация всех отмеченных возможностей представляет значительный потенциал, но одновременно и большой вызов для всех вовлеченных в процесс обучения сторон. Осознание имеющихся threads of integration и следование хотя бы некоторым из них позволят спланировать и реализовать specific pedagogy – integrative teaching/learning. Такое обучение должно предоставлять обучаемым инструментарий для порождения и обмена информацией, необходимой для активной творческой деятельности в профессии, понимаемой в широком социокультурном смысле со всеми возможными связями. Естественным основанием интеграции обучения иностранному языку и языку специальности является теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский). Таким образом, на второй вопрос, поставленный во введении и касающийся интеграции, следует ответить утвердительно.

Результаты

В 2018/19 учебном году в Ижевском государственном техническом университете имени М.Т. Калашникова был осуществлен пилотный проект по интегративному обучению иностранному языку специальности студентов второго курса бакалавриата. Экспериментальная группа состояла из 13 студентов направления подготовки, связанного с механикой. В контрольную группу вошли 15 студентов того же направления подготовки.

Годовой курс английского языка был в значительной степени интегрирован с курсом теоретической механики. Целью обучения являлось формирование у студентов системы языковых компетенций в широкой (технология) и в узкой областях (теоретическая механика). Временная последовательность учебных курсов показана в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Временная последовательность учебных курсов

Семестр II	Семестр III	Семестр IV
Теоретическая механика (часть I – Статика, Кинематика), на русском	Теоретическая механика (часть II – Динамика), на русском	_____
_____	English (part I)	English (part II)

Перед началом обучения в обеих группах была проведена попытка тестирования иноязычных знаний в предметной области Статика. В тестовом материале были предложены разноплановые виды деятельности: multiple choice questions, open-ended questions, gap filling exercising, reasoning questions. К этому времени студенты успешно изучили раздел Статика, т.е. система соответствующих предметных знаний на родном языке у них была сформирована. Однако тестирование выявило практически нулевой уровень восприятия той же предметной информации на английском языке, поэтому мы и говорим о попытке тестирования.

Построение экспериментального учебного курса основывалось на двух принципах, отмеченных выше:

1) обучение способам обобщенного описания объектов техносферы и способам описания действий с ними;

2) опора на математику (операции по получению численного результата), физику (отражение объективной физической реальности в изучаемых явлениях, правилах, законах) и инженерную философию.

Обучение было организовано в виде тематических учебных модулей (табл. 2). Изучение материала блоков носило не линейный последовательный характер, а сопровождалось неоднократными возвращениями.

Т а б л и ц а 2

Учебные модули

Модуль I	Модуль II	Модуль III	Модуль IV	Модуль V	Модуль VI
Числа	Объекты	Интерпретация данных	Техника и технология	Элементы теоретической механики	Чтение научных текстов

В Модуле I со студентами отрабатывались навыки иноязычного чтения и письма сложных числительных, дробей, математических обозначений и символов, формул, выражений, единиц измерения физических величин. Как было показано выше, символьная составляющая очень сильна в языке специальности, отсюда важность этого модуля.

Сущностная фактуальность инженерного дела требует знания, по Л. Витгенштейну, способов вхождения объектов в факты, т.е. внешних свойств объектов. Внешние же свойства диалектически связаны с внутренними свойствами, дающими основу для априорных логических построений, творчества. Именно поэтому важным является тематический Модуль II номинации и предикации объектов, имеющих как физическую, так и математическую природу.

Способам извлечения информации из графических источников был посвящен Модуль III. С чтением диаграмм, графиков, чертежей логически связана обработка статистических данных. Инженерный

труд, как и любое исследование, имеющее практические результаты, тесно связан с анализом и интерпретацией (handling, analysis and interpretation) данных, поэтому этот блок необходим в учебном курсе.

Первые три модуля были составлены на основании большой коллекции аутентичных материалов в соответствии с авторской методикой [25].

Для творческого труда необходим определенный кругозор, поэтому в Модуле IV, построенном на материале известных учебников *Oxford English for Electrical and Mechanical Engineering* [26] и *Professional English in Use. Engineering* [27], обсуждались принципы и особенности функционирования различных механизмов, машин, устройств, приборов, конструкций; совершенствовались лексико-грамматические и синтаксические навыки семантического анализа.

Активно использовались специально разработанные учебные материалы, которые отнесены к категории «метаязык специальности» («метаязык – это не только язык для описания терминосистем, но и язык для описания логико-понятийных систем» [28. С. 15]). С помощью метода сплошной выборки отобраны лингвистические единицы, которые затем были разделены в соответствии с семантическими и структурными признаками на профессионализмы, общенаучные, междисциплинарные и узкоспециальные (*Mechanical Engineering*) термины, номены/кодифицированную лексику, аббревиатуры, общеупотребительную лексику.

Модуль V был нужен для проверки возможности и целесообразности взаимосвязанного изучения иностранного языка и инженерных дисциплин. Материал специально разработанных уроков [29] позволял углубить предметные знания за счет обсуждения тематического материала в различных форматах.

Наконец, следуя представлениям о необходимости подготовки студентов к обучению в течение всей профессиональной жизни и формирования у них культуры извлечения актуальной информации из научных статей и других источников, в Модуле VI была реализована методика проблемных исследовательских вопросов, которая отражает идеи трансдисциплинарной интеграции.

По окончании обучения студентам экспериментальной и контрольной групп был предложен комплексный тест, состоящий из пяти частей: Numbers, Shapes, Data Interpretation, Technology, Statics (Theory of Mechanics = Professional Knowledge). Результаты тестирования приведены на рис. 1.

Видно, что по всем пяти позициям в экспериментальной группе достигнуты значительно лучшие результаты, чем в контрольной. Однако по результатам тестирования можно сделать еще один важный вывод: прирост иноязычных профессиональных знаний (Statics), свидетельствующих об относительно глубоком понимании предметной обла-

сти, происходит значительно медленнее, чем формирование других систем знаний. Тем не менее, по сравнению с практически нулевым начальным уровнем, прогресс впечатляет. Таким образом, взаимосвязанное обучение иностранному языку и специальным дисциплинам демонстрирует значительный потенциал при наличии определенных условий, одним из ключевых является продолжительность обучения, которая не может быть меньше двух семестров.

Овладение языком специальности, эффективная иноязычная коммуникация во всех ее видах в значительной степени определяются психологическими факторами, среди которых важными являются субъективная оценка своих способностей и готовность к речевому взаимодействию. Очевидно, динамика изменений в этой сфере может использоваться в качестве показателя эффективности обучения.

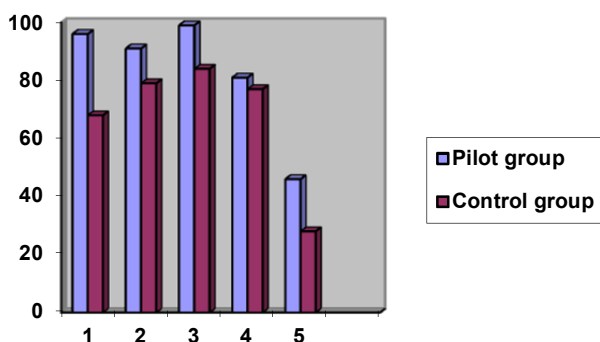


Рис. 1. Результаты итогового тестирования в пилотной и контрольной группах:
1 – Numbers, 2 – Shapes, 3 – Data Interpretation, 4 – Technology, 5 – Statics
(Theory of Mechanics = Professional Knowledge)

В ходе проекта проводился опрос студентов пилотной группы в сентябре 2018 г. (перед началом обучения) и в мае 2019 г. (на завершающем этапе). Результаты опроса приведены в табл. 3.

Обращает на себя внимание, что во многих случаях *способность* и *готовность* к осуществлению иноязычной коммуникации показывают значительную положительную динамику. Вкупе с увеличением частоты пользования иноязычными интернет-ресурсами это сможет свидетельствовать о достижении студентами лично значимых результатов, которые могут оказать влияние на их профессиональную траекторию. Обратная динамика в некоторых случаях свидетельствует, на наш взгляд, о корректировке завышенной самооценки: обучение показало, что результатов можно достичь только в процессе упорного труда с затратой интеллектуальных и временных ресурсов. Не все студенты к этому готовы.

Таблица 3

Самооценка студентов пилотной группы

Студент	Оцените Вашу способность осуществлять письменную коммуникацию (чтение и письмо) на иностранном языке, %		Оцените Вашу способность осуществлять устную коммуникацию (понимание и говорение) на иностранном языке, %		Готовы ли Вы осуществлять письменную и устную коммуникацию на иностранном языке в случае необходимости, %		Пользуетесь ли Вы интернет-ресурсами на иностранном языке		Оцените вероятность того, что иностранный язык может понадобиться при выполнении профессиональных обязанностей или в жизненных ситуациях, %	
	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения
A	30	60	30	60	40	70	1–2 раза в неделю	чаще, чем 1–2 раза в неделю	100	100
B	65	70	50	50	60	80	чаще, чем 1–2 раза в неделю	чаще, чем 1–2 раза в неделю	80	90
C	40	40	60	60	40	80	1–2 раза в год	1–2 раза в неделю	99	99
D	40	50	30	50	40	50	1–2 раза в год	1–2 раза в год	90	100
E	40	40	45	50	60	60	1–2 раза в год	1–2 раза в год	80	100
F	70	60	60	60	70	80	1–2 раза в год	1–2 раза в год	70	80
G	20	35	25	40	80	35	1–2 раза в неделю	1–2 раза в неделю	100	100
H	30	50	30	59	80	80	1–2 раза в неделю	чаще, чем 1–2 раза в неделю	100	99
I	51	60	51	50	100	50	чаще, чем 1–2 раза в неделю	чаще, чем 1–2 раза в неделю	90	100
J	50	60	50	60	60	60	чаще, чем 1–2 раза в неделю	чаще, чем 1–2 раза в неделю	100	75
K	40	40	30	30	50	20	ни разу	1–2 раза в год	100	99
L	40	70	50	60	100	100	1–2 раза в год	1–2 раза в неделю	100	100
M	85	90	80	90	100	100	1–2 раза в неделю	1–2 раза в неделю	100	100

Заключение

В современном мире инженеры занимаются поиском локальных решений в условиях глобализирующегося мира, при этом инженерные задачи решаются как на родном языке, так и как на языках международного общения, чаще всего английском. Для инженеров в целом и для инженеров-механиков в частности изучение иностранных языков является наиболее эффективным, если оно происходит одновременно с их профессиональным образованием, развитием концептуального мышления. При этом происходит поиск наиболее краткого, самого точного, наименее избыточного и наиболее эффективного языкового выражения профессиональной мысли, формируется то, что мы называем языком технологии.

Исходя из этого, исследование закономерностей формирования языка технологии в системах родного и иностранного языков будет иметь большое значение для повышения эффективности и результативности инженерного образования. Наиболее плодотворным для изучения феномена языка специальности (языка технологии) будет подход, сочетающий философские, лингвистические и педагогические аспекты.

Литература

1. **Flores P.** The journal of Mechanism and Machine Theory: Celebrating 55 years since its foundation // Mechanism and Machine Theory. 2019. № 142. P. 103599. DOI: 10.1016/j.mechmachtheory.2019.103599
2. **Jaenisch R.** Paper trail: Inside the stem cell wars // New Scientist. 9 June 2010. URL: www.newscientist.com/article/mg20627643.700.
3. **Phani Kumar V., Rao C.S.** A Review of Reasons for Rejection of Manuscripts. // Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching. 2018. Is. 8, vol. 2.
4. **Wallwork A.** English for Writing Research Papers. Springer Science+Business Media, LLC 2011. 325 p.
5. **Kallestinova E.** How to Write Your First Research Paper // The Yale Journal of Biology and Medicine. 2011. Vol. 84. P. 181–190.
6. **Bhakar S.S., Tarika S.S.** Handbook for Writing Research Paper. January 2014. New Delhi : Bharti Publications.
7. **Серова Т.С., Сабитова А.Р.** Технология овладения лексико-грамматическими средствами на основе речемыслительной деятельности думания и извлечения информации в информативном чтении // Язык и культура. 2020. № 49. С. 276–294. DOI: 10.17223/19996195/49/18
8. **Lakić I., Živković B., Vuković M.** (eds.) Academic Discourse across Cultures. Cambridge Scholars Publishing, 2015. 198 p. URL: <https://cambridgescholars.com/download/sample/62735>.
9. **Bodo B., Zhang Y., Sommer G.** Pose Estimation in the Language of Kinematics // Conference: Proceedings of the Second International Workshop on Algebraic Frames for the Perception-Action Cycle. 2000. DOI: 10.1007/10722492_22
10. **Barbieri E., Fitzgibbon W.** Transformational Paradigm for Engineering and Engineering Technology Education // Proceedings of 2008 IAJC-NAIT-IJME International Conference. 2009.

11. **Moon F.** Franz Reuleaux: Contributions to 19th C. Kinematics and Theory of Machines // Applied Mechanics Reviews. 2003. DOI: 10.1115/1.1523427
12. **Mueller A.** Representation of the kinematic topology of mechanisms for kinematic analysis // Mechanical Sciences. 2015. № 6 (2). P. 137–146. DOI: 10.5194/ms-6-137-2015
13. **Pozhbelko V.** Advanced technique of type synthesis and construction of veritable complete atlases of multiloop F-DOF generalized kinematic chains // Mechanisms and Machine Science. 2019. Vol. 59. P. 207–214. DOI: 10.1007/978-3-319-98020-1_24
14. **Талалаева Е.Ю.** Людвиг Витгенштейн: язык как логический образ мира // Труды Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2018. № 3. С. 149–154.
15. **Борисов Е.В., Ладов В.А., Суровцев В.А.** Язык, сознание, мир. Очерки компаративного анализа феноменологии и аналитической философии. Вильнюс, 2010. URL: <http://huminf.tsu.ru/files/ladov/monography.pdf> (дата обращения: 06.10.2020).
16. **Krylov E., Goldfarb V., Serova T.** IFToMM contribution to attraction of youth to MMS development and promotion // Mechanisms and Machine Science. 2016. Vol. 100. P. 3–7.
17. **Graddol D.** English next. British Council, 2006. 132 p. URL: <http://www.britishcouncil.org/learning-researchenglish-next.pdf>.
18. **Coyle D., Hood P., Marsh D.** Content and Language Integrated Learning. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press, 2010. 184 p.
19. **Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халыпина Л.П.** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8
20. **Khalyapina L., Popova N., Kogan M.** Professionally-oriented content and language integrated (CLIL) in higher education perspective // International Conference on Education, Research and Innovation. 16–18.11.2017. ICERI-2017. Saville, Spain, 2017. P. 1103–1112. DOI: 10.21125/ICERI.2017.0370
21. **Крылов Э.Г.** Билингвальное интегративное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. Ижевск, 2018. 376 с.
22. **Полищук Д.Ф.** Техническое творчество в механике. Системно-операторная механика. Ижевск, 1993. 229 с.
23. **Семин Ю.Н.** Учебные тезаурусы теоретической и прикладной механики : учеб. пособие. Ижевск, 2001. 76 с.
24. **Ларионова О.А.** Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка будущих специалистов нефтегазовой отрасли на основе интегративного подхода : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2017. 231 с.
25. **Krylov E.** On Integrative Bilingual Teaching of a Foreign Language and Engineering at a Technical University // Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices / ed. by L. Khalyapina. IGI Global, 2020. P. 79–97. DOI: 10.4018/978-1-7998-3266-9.ch005
26. **Glendinning E.H., Glendinning N.** Oxford English for Electrical and Mechanical Engineering. Oxford University Press, 1995. 190 p.
27. **Ibbotson M.** Professional English in Use. Engineering. Cambridge University Press, 2009. 144 p.
28. **Герд А.С.** Факторы эволюции специального текста // Термин и слово : межвузов. сб., посвящ. 80-летию проф. Б.Н. Головина. Н. Новгород, 1997. С. 13–17.
29. **Krylov E.** Practical Implementation of Integrative Bilingual Teaching/Learning at a Technical University Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices / ed. by L. Khalyapina. IGI Global, 2020. P. 98–117. DOI: 10.4018/978-1-7998-3266-9.ch006

Сведения об авторах:

Крылов Эдуард Геннадьевич – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент, Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова (Ижевск, Россия). E-mail: 649526@mail.ru

Халяпина Людмила Петровна – доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: lhalapina@bk.ru

Архипова Елена Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент, Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова (Ижевск, Россия). E-mail: arkaei@mail.ru

Поступила в редакцию 11 мая 2021 г.

Teaching English as a language of profession for engineering students: an integrative approach

Krylov E.G., D.Sc. (Education), Ph.D. (Engineering), Associate Professor, Kalashnikov Izhevsk State Technical University (Izhevsk, Russia). E-mail: 649526@mail.ru

Khalyapina L.P., D.Sc. (Education), Professor, Peter the Great, St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia). E-mail: lhalapina@bk.ru

Arkhipova E.I., Ph.D. (Education), Head of English Language Chair, Kalashnikov Izhevsk State Technical University (Izhevsk, Russia). E-mail: arkaei@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/12

Abstract. The article is devoted to phenomenon of the language of specialty in the context of integrative teaching of a foreign language and engineering disciplines at the university. As an example, the language of kinematics is considered as a system of communication, recording & capturing information, which has specific ontological properties, develops in conditions of social interaction, is characterized by a close connection of speech activity with thinking, has a special system of signs. The language of kinematics is formed by means of the native and foreign languages as a speech-thinking complex. The article traces the development of the language of kinematics from the needs of engineering science and practice, as well as the influence of this particular language on the philosophy of L. Wittgenstein. In turn, it is shown the application of L. Wittgenstein's logic-semantic thesis about the dependence of a name value on the meaning of a sentence, to the analysis of a kinematics language. It was concluded that there exists a generalized language of specialty, which is necessary for gathering, accumulating and producing professional knowledge, expressed by both verbal and non-linguistic signs. Features of the formation of this language by means of Russian and English languages are given. By mastering a generalized language, it is possible for specialists to think about the phenomena of mechanics and other branches of engineering science (for example, mechatronics) in a foreign language and find ways of forming concepts in different contexts of phenomena of science and technology. It is shown that for engineers in general and for mechanical engineers, in particular, the study of foreign languages is most effective if it is coherent with their professional education, the development of conceptual thinking. At the same time, the coherence contributes a good deal in a personal ability to the search for the brief, accurate, not redundant and yet most effective linguistic expression of professional thoughts and ideas. The threads of integration both within engineering disciplines, English as a study discipline, as well as between all these disciplines are noted. An example of successful pedagogical practice of integrative education is given. It is concluded that the simultaneous mastery of professional engineering and linguistic competencies will be of great importance for increasing the efficiency and effectiveness of engineering education.

Keywords: engineering education; foreign language; language of kinematics; integration

References

1. Flores P. (2019) The journal of Mechanism and Machine Theory: Celebrating 55 years since its foundation. // *Mechanism and Machine Theory*, 142 (2019) 103599. <https://doi.org/10.1016/j.mechmachtheory.2019.103599>.
2. Jaenisch R. (2010) Paper trail: Inside the stem cell wars. // *New Scientist*, 9 June 2010 www.newscientist.com/article/mg20627643.700.
3. Phani K.V., Rao C.S. (2018) A Review of Reasons for Rejection of Manuscripts. // *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*. ISSN: 2456-8104 <http://www.jrspelt.com> Issue 8, Vol. 2.
4. Wallwork A. (2011) *English for Writing Research Papers*. Springer Science+Business Media, LLC. 325 p. ISBN 978-1-4419-7922-3.
5. Kallestinova E. (2011) How to Write Your First Research Paper // *The Yale journal of biology and medicine*. pp. 181–190.
6. Bhakar S.S., Tarika S.S. (2014) *Handbook for Writing Research Paper*. January 2014. Publisher: Bharti Publications: New Delhi. ISBN: 9789381212516.
7. Serova T.S., Sabitova A.R. (2020) Tekhnologiya ovladeniya leksiko-grammaticheskimi sredstvami na osnove rechmyslitel'noy deyatel'nosti dumaniya i izvlecheniya informatsii v informativnom chtenii [Technology of mastering lexical and grammatical means on the basis of verbal and cognitive activity of thinking and extracting information in informative reading] // *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 49. pp. 276–293. DOI: 10.17223/19996195/49/18
8. Lakić I., Živković B., Vuković M. (2015) *Academic Discourse across Cultures*. Cambridge Scholars Publishing. 198 p. <https://cambridgescholars.com/download/sample/62735>
9. Bodo B., Zhang Y., Sommer G. (2000) Pose Estimation in the Language of Kinematics // *Conference: Proceedings of the Second International Workshop on Algebraic Frames for the Perception-Action Cycle*. DOI: 10.1007/10722492_22
10. Barbieri E., Fitzgibbon W. (2009) Transformational Paradigm for Engineering and Engineering Technology Education. // *Proceedings of 2008 IAJC-NAIT-IJME International Conference*. ISBN 978-1-60643-379-9
11. Moon F. (2003) Franz Reuleaux: Contributions to 19th C. Kinematics and Theory of Machines. // *Applied Mechanics Reviews*. DOI: 10.1115/1.1523427
12. Mueller A. (2015) Representation of the kinematic topology of mechanisms for kinematic analysis. // *Mechanical Sciences* 6(2). pp. 137–146. DOI: 10.5194/ms-6-137-2015
13. Pozhbelko V. (2019) Advanced technique of type synthesis and construction of veritable complete atlases of multiloop F-DOF generalized kinematic chains. // *Mechanisms and Machine Science*, Vol. 59. pp. 207–214. DOI: 10.1007/978-3-319-98020-1_24.
14. Talalaeva E. (2018) Lyudvig Vitgenshtejn: yazyk kak logicheskij obraz mira. [Ludwig Wittgenstein: Language as a logical image of the world]. // *Proceedings of Voronezh State University. Series: Philosophy*, 3. pp. 149–154.
15. Borisov E., Ladov V., Surovtsev V. (2010) *Yazyk. Soznanie. Mir. Oчерki komparativnogo analiza fenomenologii i analiticheskoy filosofii* [Language. Consciousness. World. Essays on comparative analysis of phenomenology and analytical philosophy]. Vilnius: EHU 2010. (Accessed: 06.10.2020) URL: <http://huminf.tsu.ru/files/ladov/monography.pdf>
16. Krylov E., Goldfarb V., Serova T. (2016) IFToMM contribution to attraction of youth to MMS development and promotion // *Mechanisms and Machine Science*, Vol. 100. pp. 3–7.
17. Graddol D. (2006) *English next*. British Council. 132 p. URL: <http://www.britishcouncil.org/learning-researchenglish-next.pdf>.
18. Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

19. Almazova N., Khalyapina L., Baranova T. (2017) *Pedagogicheskiye podkhody i modeli integririvannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike* [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional subjects in foreign and Russian linguistics]. // *Language and Culture*, 9. pp. 116–134. DOI:10.17223/19996195/39/8
20. Khalyapina L., Popova N., Kogan M. (2017) Professionally-oriented content and language integrated (CLIL) in higher education perspective // *International Conference on Education, Research and innovation*. 16-18.11.2017. ICERI-2017. Saville, Spain. pp.1103–1112. DOI: 10.21125/ICERI.2017.0370
21. Krylov E.G. (2018) *Bilingval'noe integrativnoe obuchenie inostrannomu yazyku i inzhenernym disciplinam v tekhnicheskoy vuzakh* [Bilingual integrative teaching of foreign language and engineering at a technical university]. Izhevsk. 376 p.
22. Polishchuk D.F. (1993) *Tekhnicheskoe tvorchestvo v mekhanike. Sistemno-operatornaya mekhanika* [Technical creativity in mechanics. System operator mechanics]. Izhevsk. 229 p.
23. Semin Y.N. (2001) *Uchebnye tezaurusy teoreticheskoy i prikladnoy mekhaniki: uchebnoe posobie* [Teaching thesauri of theoretical and applied mechanics: textbook]. Izhevsk: Kalashnikov ISTU. 76 p.
24. Larionova O.A. (2017) *Professional'no-orientirovannaya inoyazychnaya podgotovka budushchih specialistov neftegazovoy otrasli na osnove integrativnogo podkhoda* [Professional-oriented foreign-language training of future oil and gas industry specialists based on the integrative approach]. *Pedagogics cand. diss.* Kazan. 231 p.
25. Krylov E. (2020) On Integrative Bilingual Teaching of a Foreign Language and Engineering at a Technical University: in Khalyapina, L. (ed.) *Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices*. IGI Global. pp. 79–97. DOI: 10.4018/978-1-7998-3266-9.ch005
26. Glendinning E.H., Glendinning N. (1995) *Oxford English for Electrical and Mechanical Engineering*. Oxford University Press.
27. Ibbotson M. (2009) *Professional English in Use. Engineering*. Cambridge University Press.
28. Gerd A.S. (1997) *Faktory evolyucii special'nogo teksta* [Evolutionary Factors of the Special Text]. // *Term and Word: Interuniversity Collection dedicated to the 80th anniversary of Prof. B.N. Golovin*. N. Novgorod. pp. 13–17.
29. Krylov E. (2020) Practical Implementation of Integrative Bilingual Teaching/Learning at a Technical University: in Khalyapina, L. (ed.) *Examining Content and Language Integrated Learning (CLIL) Theories and Practices*. IGI Global. pp. 98–117. DOI: 10.4018/978-1-7998-3266-9.ch006

Received 11 May 2021

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

М.Н. Куновски, И.А. Диневич, Г.Н. Майерс

Аннотация. Рассмотрен вопрос использования массовых открытых онлайн-курсов (МООК) как современных дистанционных технологий в процессе преподавания русского языка как иностранного на предвузовском этапе обучения. Проанализированы современные подходы к созданию и применению массовых открытых онлайн-курсов в образовательном процессе. Представлено описание авторской разработки двух массовых открытых онлайн-курсов: «Русский язык с нуля» и «Глаголы движения в русском языке», состоящих из тематически связанных тем/модулей, видеопрезентаций, аннотированных лекций, обобщающих и проверяющих заданий, лексико-грамматических тестов после каждой темы учебного курса и итогового теста. Для анализа языкового материала и структуры представленных онлайн-курсов применялись общелогические и общенаучные методы исследования. Авторами акцентируется внимание на преимуществах МООК «Русский язык с нуля», включающего поэтапное введение лексических и грамматических единиц, необходимых пояснений на русском языке и предназначенного для самостоятельного дистанционного обучения иностранных граждан, владеющих английским языком и желающих начать изучение русского языка. Описаны особенности МООК «Глаголы движения в русском языке», содержащего лексико-семантическое и грамматическое объяснение особенностей образования и употребления глаголов движения несовершенного и совершенного вида, представляющих большую трудность для иностранных студентов. Данный онлайн-курс предназначен для самостоятельного электронного обучения иностранных граждан, владеющих русским языком в объеме Базового и (или) I Сертификационного уровней. Сделан вывод о том, что МООК уже стал альтернативным интерактивным источником знания для иностранных учащихся, позволяющим лучше усвоить и закрепить лексико-грамматический материал, расширить свои знания в области коммуникативной грамматики русского языка, сформировать представление о национально-культурных особенностях носителей русского языка. В качестве результатов анализа материала предлагаются практические рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного по использованию в своей практической работе дистанционных материалов данных учебных онлайн-курсов.

Ключевые слова: массовый открытый онлайн-курс; дистанционное обучение; русский язык как иностранный; русский язык с нуля; предвузовский этап обучения; грамматические конструкции; глаголы движения

Введение

Общеизвестно, что процесс преподавания русского языка как иностранного на предвузовском этапе обучения представляет собой

целенаправленное, последовательно изменяющееся взаимодействие преподавателя и обучающихся, в ходе которого решаются задачи образования, воспитания, развития личности и формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Формирование коммуникативной компетенции учащихся связано с развитием речевых умений, способности общаться языковыми средствами на русском языке и усвоением определенного объема языкового материала (фонетического, лексического, грамматического). Для успешного усвоения базовых норм современного русского литературного языка в педагогической практике преподавателя вуза применяются традиционные и новейшие формы обучения.

Одной из последних инноваций в образовании стала возможность дистанционного обучения посредством электронных курсов в режиме онлайн. Переход обучения в интернет-плоскость начался в 2000-х гг. в связи с появлением открытых интернет-курсов, и уже в 2008 г. сформировалась принципиально новая методика образования под названием «массовые открытые онлайн-курсы» (МООК). В настоящее время МООК как современные дистанционные технологии играют большую роль в процессе преподавания русского языка как иностранного. В 2014 г. МООК названы ЮНЕСКО в числе 30 перспективных тенденций в развитии образования до 2028 г., поскольку они «содействуют демократизации образовательного процесса, способствуют созданию бесплатных ООР, устраняют территориальные и временные барьеры» [1. С. 145].

МООК предусматривает массовое интерактивное участие с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через интернет. МООК является оптимальной платформой для образовательной межнациональной коммуникации и позволяет общаться иностранным слушателям на тематических форумах с преподавателями и другими студентами.

Как правило, массовые открытые онлайн-курсы предполагают просмотр видеолекций/видеоуроков, самостоятельную работу студента с различными текстами, выполнение заданий и тестов с автоматической проверкой ответов, использование дополнительных ресурсов интернета и другое, что способствует отработке и закреплению знаний, умений и навыков, полученных на уроках русского языка. Преподаватель русского языка как иностранного (РКИ), автор учебного онлайн-курса, контролирует процесс прохождения промежуточной и итоговой аттестации студентов, а во время учебных занятий разбирает ошибки, допущенные при выполнении различных заданий и лексико-грамматических тестов.

Вопросу использования МООК в образовании посвящены многие научные работы, в которых авторы описывают собственный опыт создания МООК [2, 3], раскрывают перспективы использования МООК [4–7], представляют результаты проекта Института ЮНЕСКО по ин-

формационным технологиям в образовании «Открытые образовательные ресурсы (ООР) в неанглоязычных странах» [8]; дают организационно-педагогическую характеристику российских открытых образовательных ресурсов и массовых открытых дистанционных (онлайн) курсов [9]; анализируют достоинства и недостатки применения подобных дистанционных образовательных технологий в общей системе образования [10, 11].

Например, У.С. Захарова и К.И. Танасенко в статье «МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей», проанализировав суждения участников программ по созданию и использованию онлайн-курсов, сделали вывод о том, что «достоинства МООК, с точки зрения преподавателей, заключаются в предоставлении возможности лучше организовать учебный процесс, доступности и мобильности обучения, реализации профессиональных и личных целей преподавателя, а также ресурсоэффективности». Недостатки МООК участники исследования связывают «с педагогическим несовершенством формата, особыми требованиями к образовательной системе, ресурсозатратностью и профессиональными рисками для преподавателя» [11. С. 176].

В статье «Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООК): опыт российского образования» на основании данных опроса, проведенного в рамках Мониторинга экономики образования в 2016 г., определяются детерминанты спроса на МООК со стороны преподавателей и студентов российских вузов и делается вывод о том, что «вероятность обучаться на МООК или стремиться к этому выше у студентов активных и с высокой успеваемостью, а также у преподавателей, занимающихся научными исследованиями и получавших дополнительную подготовку в летних школах» [10. С. 174].

С.В. Титова в статье «МООК в российском образовании» рассматривает «зарубежные модели массовых онлайн-курсов, их организационно-технические и методические особенности», приводит примеры успешных проектов и делает вывод о том, что «несмотря на неоднозначность трактовки этого явления, сегодня назрела острая необходимость изучать и внедрять интересные методические решения, предлагаемые авторами открытых образовательных ресурсов, в очное и дистанционное обучение в российских вузах» [1. С. 145].

В своей научной работе «Использование МООК (массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы)» Э.Г. Азимов рассматривает особенности массовых открытых онлайн-курсов в дидактическом аспекте, выявляет основные их характеристики, описывает особенности их создания, раскрывает проблемы, связанные с их использованием в обучении русскому языку как иностранному [2].

Некоторые российские и зарубежные исследователи анализируют две активно используемые модели MOOC: традиционные xMOOC и коннективистские cMOOC [9, 12–20]. Традиционные массовые открытые онлайн-курсы (xMOOC) создаются на основе когнитивно-бихевиористского подхода, во главе которого заложены принципы централизации и отношении к обучаемому как объекту образовательной деятельности. В подобных курсах учебный материал (push content) разрабатывают и представляют авторы (как правило, ведущие ученые и преподаватели вузов), а управляют работой на курсе тьюторы. В коннективистских онлайн-курсах (cMOOC) используется коннективистский подход, базирующийся на принципах самообучения и децентрализации. Контент курса создают сами участники учебного процесса, используя открытые образовательные ресурсы (pull content), а роль авторов курса заключается в управлении учебным процессом.

Цель предлагаемого исследования – описать собственный опыт создания и использования массовых открытых онлайн-курсов в процессе преподавания русского языка как иностранного на предвузовском этапе обучения, проанализировать формы организации деятельности всех субъектов дистанционного учебного процесса.

Материалом исследования послужили массовые открытые онлайн-курсы «Русский язык с нуля» и «Глаголы движения в русском языке».

С учетом критического анализа существующих исследовательских подходов и педагогических практик по созданию MOOC можно обозначить новизну предлагаемых учебных онлайн-курсов:

- инновационный характер MOOC «Русский язык с нуля» заключается, во-первых, в двуязычном и поэтапном объяснении (на русском и английском языках) лексических и грамматических единиц русского языка, что способствует устранению языкового барьера и облегчению изучения русского языка иностранными студентами в дистанционном формате; во-вторых, в создании языкового курса MOOC-формата, который опирается на видео и мультимедиа как основной ресурс обучения с нулевого уровня владения языком и ориентирован на активное вовлечение учащегося в образовательный процесс;

- инновационный характер MOOC «Глаголы движения в русском языке» заключается в комплексном и многоаспектном объяснении образования и употребления глаголов движения, а также в привлечении в качестве иллюстративного материала пословиц, поговорок и фразеологизмов русского языка, что позволяет иностранным студентам познакомиться с устным народным творчеством и узнать национальную самобытность и культуру русского народа.

Методология исследования

Для анализа языкового материала и структуры представленных МООК применялись общелогические и общенаучные методы:

- метод комплексного теоретического анализа изучаемой проблемы (анализ современной научной литературы по вопросам разработки и использования массовых открытых онлайн-курсов в практике высшего образования);

- описательный метод (анализ лексического и грамматического наполнения видеоматериалов предлагаемых учебных курсов);

- метод анализа образовательного потенциала массовых открытых онлайн-курсов как перспективных дистанционных технологий в обучении русскому языку как иностранному.

Исследование и результаты

На факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (РУДН) разработано несколько массовых открытых онлайн-курсов, направленных на формирование и развитие у иностранных студентов и ординаторов навыков и умений использования лексических единиц и грамматических конструкций русского языка в своей речевой практике в различных ситуациях общения. В зависимости от цели и задач реализации в учебном процессе МООК предназначены для различных категорий слушателей подготовительных факультетов: как начинающих изучать русский язык, так и владеющих русским языком в объеме Элементарного/Базового/Первого Сертификационного уровней.

Начальный этап изучения любого иностранного языка (в том числе и русского языка как иностранного) представляет особую трудность в силу наличия у изучающих язык определенного коммуникативного барьера. Специфика начального этапа обучения обусловлена тем, что это абсолютное начало изучения русского языка, поэтому у обучающихся отсутствуют какой-либо языковой запас, а также навыки и умения пользования русским языком в процессе коммуникации [21].

Задача каждого преподавателя РКИ, работающего на подготовительном факультете, – в кратчайшие сроки сформировать коммуникативную компетенцию иностранных учащихся, при этом и языковой материал, и речевые умения и навыки начального этапа должны быть «базисными», составляющими фундамент владения русским языком в объеме, определяемом конечными целями. Последующие этапы изучения русского языка как иностранного ориентированы на развитие и углубление умений и навыков использования учебного материала.

В помощь преподавателям РКИ заведующей кафедрой русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН, кандидатом филологических наук, доцентом М.Н. Куновски и старшим преподавателем кафедры русского языка № 2 Г.Н. Майерс был разработан массовый открытый онлайн-курс «Русский язык с нуля», предназначенный для дистанционного обучения иностранных граждан, владеющих английским языком и желающих начать изучение русского языка, а также для всех желающих совершенствовать свои лексико-грамматические навыки и расширить знания по русскому языку. Реализация онлайн-курса осуществляется в дистанционной форме на сайте ДПО РУДН (<https://www.dpo.rudn.ru/course/russkiy-yazyk-s-nulya/>) [22].

Цель данного онлайн-курса – представить процесс изучения русского языка как иностранного доступным и посильным благодаря поэтапному дозированному введению лексических и грамматических единиц и необходимых пояснений на английском языке. Программа МООК нацелена на формирование у иностранных граждан элементарных представлений о грамматической структуре русского языка, усвоение элементарного набора лексики, которые позволят обучающемуся в минимальные сроки включиться в реальную сферу общения на русском языке.

В результате освоения данного онлайн-курса слушатель должен знать русский алфавит, соотношение звуков и букв, гласные/согласные звуки, твердые/мягкие, звонкие/глухие согласные, слог, ударение и ритмику, правила произношения, типы интонационных конструкций, одушевленность/неодушевленность, род и число имен существительных, основные значения падежей, употребление прилагательных, личных местоимений и количественных числительных. Знание этого фонетического и лексико-грамматического материала позволит иностранному студенту выполнять следующие речевые действия:

- вступать в коммуникацию, знакомиться с кем-либо, представляться или представлять другого человека;
- здороваться, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, извиняться, отвечать на благодарность и извинения, просить повторить;
- задавать вопрос и сообщать о факте или событии, лице, предмете, о наличии или отсутствии лица или предмета, о качестве, принадлежности предмета, о событии, действии, времени и месте действия, его причине;
- выражать желание, просьбу, предложение, приглашение, согласие или несогласие, отказ;
- выражать свое отношение: давать оценку лицу, предмету, факту, действию.

В конце обучения по данному курсу слушатель должен овладеть звукографической системой русского языка, необходимой для форми-

рования навыков и умений в любом виде речевой деятельности; грамматическими и лексическими навыками оформления высказываний в соответствии с намерениями в ограниченном наборе социально-бытовых ситуаций; культурно-специфическими знаниями, которые способствуют взаимопониманию [23].

Онлайн-курс включает в себя 15 тематически связанных модулей, объединяющих видео- и презентационные материалы, аннотированные лекции на английском языке, проверочные задания, промежуточные тесты и итоговый тест. Модули учебного онлайн-курса «Русский язык с нуля» тематически связаны между собой и выстроены по классическому методическому принципу: от простого к сложному. Уроки данного онлайн-курса представляют собой сочетание функционального содержания и комментариев. Задания и комментарии к слайдам видеоуроков даются сначала на английском языке, затем, по мере продвижения ко второй половине курса, задания формулируются в основном на русском языке. Такой методический подход приводит к расширению словарного запаса учащихся и их привыканию к формам повелительного наклонения в русском языке.

Инновационный характер данного онлайн-курса заключается в том, что визуальные средства (иллюстрация, анимация, инфографика) используются не только при демонстрации диалогов, но и при презентации лексических и грамматических единиц на русском и английском языках. Немаловажным фактом доступности и «живости» онлайн-курса является и участие иностранного студента из Ирана в видеозаписях курса, который, согласно авторской задумке, произносит русские буквы, слова и активно участвует в диалогах. Этот методический прием позволяет наглядно продемонстрировать иностранным учащимся возможность изучения русского языка с нуля в минимальные сроки.

Учебная деятельность учащихся организуется в соответствии с видами речевой деятельности. Для закрепления лексико-грамматических норм русского языка в учебном курсе представлена обширная система проверочных лексико-грамматических заданий и упражнений, предусмотренных для самостоятельной работы и направленных на отработку и контроль усвоения изученного материала. При составлении лексико-грамматических заданий и упражнений авторы курса опираются на различные учебно-методические материалы [24, 25]. Лексико-грамматический материал закрепляется выполнением промежуточных тестов после каждого модуля.

Приведем примеры некоторых заданий, направленных на отработку и автоматизацию лексико-грамматических навыков. Например, в **третьем уроке** даются лексико-грамматические задания, направленные на отработку и автоматизацию навыка классифицировать одушевленность/неодушевленность и род существительных, употреблять наречия места (*тут, там*).

Задание. See how well you remember the words you have learned (Посмотрите, как хорошо вы помните слова, которые вы выучили):

1. 	А) слон	Б) танк	В) нота
2. 	А) слон	Б) танк	В) нота
3. 	А) сок	Б) танк	В) окно

Try to remember what words stand for the pictures on Slide #19, and use these words to complete the dialogue (Постарайтесь запомнить, какие слова обозначают картинки на слайде № 19, и используйте эти слова для завершения диалога):

ПРОВЕРЬ СЕБЯ!
УРОК 3 TEST YOURSELF! LESSON 3
Составьте диалоги. Используйте слова-картинки.
TAKE YOUR TIME! PRESS THE PAUSE BUTTON
Make your own dialogues using the pictures.

Извините, пожалуйста, где _____?

- _____ там.

- Спасибо!

- _____.







В **четвертом уроке** согласование существительных с прилагательными отрабатывается различными заданиями, направленными на продуцирование речевого навыка.

Задание. Now try to make your own sentences using the nouns and the adjectives from Slide #10. You should chose only the form of the adjective that corresponds to the gender of the noun-subject (Теперь попробуйте составить свои собственные предложения, используя существительные и прилагательные из слайда № 10. Следует выбирать только ту форму прилагательного, которая соответствует роду существительного-подлежащего):

УРОК 4		LESSON 4	
Русские секреты ☺ Russian secrets			
You are welcome with your sentences!			
TAKE YOUR TIME. PRESS THE PAUSE BUTTON			
Роза	высокий	высокая	высокое
Енот	маленькое	маленький	маленькая
Мыло	старая	старое	старый
Лампа	высокое	высокий	высокая
Лимон	большой	большая	большое
Пальто	новая	новый	новое
Машина	маленькое	маленький	маленькая
Метро	старая	старое	старый

Для отработки навыков **чтения, аудирования, говорения** и закрепления изученного материала предлагаются задания на подстановку на основе аудио-, видеофрагмента, способствующие формированию и автоматизации навыка использования соответствующих лексических единиц в речевой практике учащихся. Многочисленные задания: «прочитать и проанализировать», «послушать и повторить», «сосчитать все буквы, которые уже выучили» – помогают слушателям практиковаться во всех видах речевой деятельности (лексика/грамматика, аудирование, чтение, письмо, говорение) и развивают их когнитивную и речемыслительную деятельность.

Например, в **четырнацатом уроке** рассматриваются прилагательные, характеризующие университет, факультет, студента. На примере диалогов отрабатываются вопросы: *Какой? Медицинский факультет, инженерный факультет. Какой студент? – Новый студент, способный студент. Как говорить? – Я говорю по-русски, по-английски.* В уроке вводятся « типовые/модельные » тексты, используя которые, обучающиеся могут рассказать о своем месте учебы.

Итоговая аттестация по данному учебному курсу предусматривает выполнение заключительного теста, проверяющего сформированность знаний учащихся по русскому языку на уровне А1.

Авторы учебного онлайн-курса непрерывно взаимодействуют со слушателями на различных образовательных платформах (Teams, Zoom): обсуждают пройденный материал, разбирают ошибки, допущенные при выполнении различных заданий и лексико-грамматических тестов, отвечают на вопросы слушателей в случае их затруднения. Основной формой педагогического управления учебной деятельностью учащихся является контроль качества выполненных дистанционных заданий и контроль процесса прохождения промежуточной и итоговой аттестации студентов, а также своевременного завершения слушателями учебного онлайн-курса.

Таким образом, представленный онлайн-курс позволяет сформировать у иностранного студента первичные представления о грамматической структуре русского языка и способствует усвоению элементарного набора лексики, необходимой для устранения языкового барьера и успешной коммуникации в различных ситуациях общения.

Отдельные массовые открытые онлайн-курсы посвящены изучению различных аспектов грамматики русского языка. Так, кандидатом филологических наук, доцентом кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН И.А. Диневич был разработан массовый открытый онлайн-курс «Глаголы движения в русском языке», содержащий лексико-семантическое и грамматическое объяснение особенностей образования и употребления глаголов движения несовершенного и совершенного вида и направлен-

ный на формирование у иностранных учащихся лексико-грамматических навыков и расширение знаний по русскому языку. Учебная программа данного онлайн-курса построена в соответствии с Государственными стандартами по русскому языку как иностранному Базового и Первого сертификационных уровней [26, 27].

Русские глаголы движения, особенно приставочные глаголы, представляют большую трудность для иностранных студентов. Сложность видовых различий и лексических значений глаголов движения, разнообразие глагольных приставок, вопросы глагольного управления, вариативность грамматических конструкций с бесприставочными и приставочными глаголами движения – все это затрудняет свободное употребление глаголов движения в речи иностранных учащихся.

Грамматическая тема «Глаголы движения в русском языке» находится в центре внимания преподавателя русского языка как иностранного в течение всего периода обучения иностранных студентов на подготовительном факультете. Преподаватель постоянно встречается с разнообразными ошибками, обусловленными особенностями образования и употребления глаголов движения в устной и письменной речи иностранных учащихся. Нередко ошибки связаны не столько с непониманием значения формы глаголов движения, сколько со смешением форм глаголов, на первый взгляд близких, но совершенно различных по своему употреблению. Рассмотрению лексико-грамматических особенностей глаголов движения посвящены многие научные работы и учебные пособия, основная цель которых – корректировка и развитие коммуникативных навыков иностранных учащихся в области грамматики русского языка [28–30].

МООК «Глаголы движения в русском языке» представляет собой попытку обучения данной грамматической теме в дистанционном формате. Данный онлайн-курс рассчитан на 16 академических часов и включает в себя семь тем: шесть видеолекций и один видеоурок в виде практического занятия. Основой МООК являются видеолекции, которые ведет один лектор (в большей степени слышен только голос лектора на фоне презентации). Видеолекции и видеоурок четко структурированы и логически взаимосвязаны. Последовательность подачи лекционного материала этого онлайн-курса выстроена в соответствии с изучением данной темы на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН. К видеолекциям прилагаются дополнительные учебные материалы, которые являются самостоятельной работой слушателя: презентации, аннотированные лекции, проверочные задания, большое количество обобщающих и проверяющих заданий, лексико-грамматических тестов.

Организация учебной деятельности учащихся построена в соответствии с видами речевой деятельности. Для закрепления лекси-

ко-грамматических норм русского языка с последующим активным продуцированием в речевой практике в данном онлайн-курсе представлена четкая система подачи грамматического материала: от рассмотрения особенностей образования и употребления бесприставочных глаголов движения до образования и употребления глаголов с различными приставками в прямом и переносном значении, а также во фразеологизмах (*Идти на попятную, водить за нос, носить на руках, везти на себе* и под.).

Лексико-грамматические задания учебного курса направлены на отработку изученного материала. Так, задания на подстановку пропущенных грамматических форм глаголов движения способствуют формированию и автоматизации навыка использования данных грамматических форм в речевой практике учащихся. Например:

Задание 1. *Поставьте вместо точек подходящий по значению глагол движения в нужной форме, используя слова для справок. Слова для справок: приходиться, бежать, вести, приезжать, ездить, понести, приносить, ехать, летать, пойти, приехать, водить, поехать.*

1. Отец моего друга был летчиком. Он часто ... в Лондон и другие города Европы. 2. В воскресенье дети весь день ... на стадионе.

Задание 2. *Напишите предложения, употребив глаголы приходиться – прийти, уходить – уйти, приезжать – приехать, уезжать – уехать.*

1. Каждый день студенты в университет в 9 часов, а ... из университета в 3 часа. 2. Каждый день этот студент ... в химическую лабораторию.

Особую роль автор курса отводит рассмотрению употребления глаголов движения в пословицах, поговорках и фразеологизмах русского языка как важной составляющей русской культуры и народной мудрости, что способствует обогащению лингвокультурологического уровня иностранных учащихся.

В видеолекциях МООК при характеристике употребления глаголов движения в переносном значении и во фразеологизмах внимание студентов акцентируется на том, что парность глаголов одностороннего и ненаправленного движения утрачивается, и от исходного значения глаголов (движение человека в том или ином направлении) образуется значение движения в переносном значении: *поезд идет, часы бегут, снег идет, время летит, мысли летят*. Достаточно часто в русском языке глаголы движения употребляются в переносных значениях, относящихся к физическим и психическим состояниям человека: *прийти в себя, выйти из себя*.

Автор курса приводит многочисленные примеры пословиц и поговорок, в которых употребляются глаголы движения без приставок (*Волков бояться – в лес не ходить. Тише едешь – дальше будешь. Книгу читаешь – на крыльях летаешь. Любишь кататься – люби и саночки возить*) и с различными приставками (*Слово не воробей, вылетит – не поймаешь. Аппетит приходит во время еды. Жизнь прожить – не поле перейти*). Иностранцам учащимся интересно и полезно узнать значение пословиц и поговорок на русском языке и сравнить их со значением на родном языке, что позволяет увидеть сходные и отличительные черты двух языковых картин мира.

Для закрепления употребления глаголов движения в переносном значении и во фразеологизмах автором курса используются задания в тестовой форме. Например:

Задание. Найдите значение каждого устойчивого выражения (фразеологизма).

<i>Войти в голову</i>	<i>а) сильно кого-то разозлить, рассердить</i>
<i>Вводить/вести в курс дела</i>	<i>б) оказаться в безвыходном положении</i>
<i>Выйти из себя</i>	<i>в) совершить какое-либо великое дело</i>
<i>Выйти/выходить сухим из воды</i>	<i>г) выявить правду, разоблачить</i>
<i>Вывести на чистую воду</i>	<i>д) остаться безнаказанным</i>
<i>Вылетело из головы</i>	<i>е) самостоятельно разобраться в вопросе</i>
<i>Довести до белого каления</i>	<i>ж) возникнуть в сознании</i>
<i>Дойти своим умом</i>	<i>з) забыть о чем-то</i>
<i>Зайти в тупик</i>	<i>и) познакомить с чем-либо</i>
<i>Гору обойти</i>	<i>к) потерять самообладание</i>

Лексико-грамматический материал курса также закрепляется выполнением промежуточных тестов после изучения каждой темы. Итоговая аттестация предусматривает выполнение итогового теста, проверяющего сформированность знаний учащихся по русскому языку на уровне А2–В1.

Несомненно, методическим преимуществом MOOK является то, что слушатели курса самостоятельно выбирают удобный для себя режим занятий и имеют возможность выполнять промежуточные и итоговые тесты неограниченное количество раз, видеть и анализировать свои ошибки, а также задавать вопросы автору учебного курса на тематическом форуме онлайн-платформы или во время занятий на различных образовательных платформах (Teams, Zoom).

Основной формой педагогического управления учебной деятельностью учащихся является контроль качества выполненных дистанционных заданий и контроль процесса прохождения промежуточной и итоговой аттестации студентов, а также своевременного завершения слушателями учебного онлайн-курса.

Анализируя эффективность онлайн-курса «Глаголы движения в русском языке», реализация которого осуществляется в дистанционной форме на сайте ДПО РУДН (<https://www.dporudn.ru/course/glagoly-dvizheniya-v-russkom-yazyke>) с февраля 2019 г. [31], отмечаем, что в настоящее время на онлайн-курс зарегистрированы более 600 человек, треть из которых закончили обучение и получили электронные сертификаты. Процент студентов, изучивших видеолекции, составляет 95%, что позволяет говорить о высокой вовлеченности студентов в образовательный процесс и свидетельствует об интересе учащихся к предложенному формату.

Таким образом, данный онлайн-курс направлен на развитие системных знаний в области коммуникативной грамматики русского языка; корректировку и развитие продуктивных и рецептивных грамматических навыков употребления глаголов движения несовершенного и совершенного вида в устной и письменной формах; формирование представления о национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей русского языка; развитие интереса у слушателей по изучению массовых открытых онлайн-курсов.

Несмотря на различное содержание и целевую установку представленных онлайн-курсов, выделим основные моменты образовательной модели:

1) ознакомление с теоретическим материалом, представленным в виде видеолекций с параллельной демонстрацией слайдов с инфографикой и разнообразными методическими материалами;

2) изучение аннотированных лекций к каждой теме/модулю;

3) выполнение заданий для самостоятельной работы и промежуточных тестов после каждой видеолекции;

4) выполнение обязательного итогового тестирования по завершении учебного курса;

5) консультация студентов по электронной почте, на интерактивном форуме в рамках онлайн-курса, на различных образовательных платформах.

Таким образом, методическое преимущество данных онлайн-курсов заключается в том, что самостоятельное изучение различных аспектов русского языка в формате MOOK позволяет иностранным студентам:

– лучше усвоить и закрепить изученный лексико-грамматический материал за счет неограниченного количества просмотра видеолекций и выполнения промежуточных и итоговых тестов;

– пополнить свой словарный запас и расширить знания в области коммуникативной грамматики русского языка;

– сформировать представление о национально-культурных особенностях носителей русского языка и об особенностях русской культуры;

- освоить новые инновационные методы дистанционного обучения;
- проходить обучение в открытом и бесплатном доступе в удобном для себя режиме: по месту, времени и темпу занятий, имея возможность дозировать обучение, опираясь на свои индивидуальные возможности;
- общаться на тематических форумах с преподавателями и другими студентами, поскольку MOOK является оптимальной платформой для образовательной межнациональной коммуникации;
- получить официальный сертификат по завершении онлайн-курса.

Заключение

Рассмотрение особенностей разработки и использования массовых открытых онлайн-курсов в процессе преподавания русского языка как иностранного показывает, что MOOK уже стал альтернативным интерактивным источником знания для иностранных учащихся, позволяющим улучшить свои знания по русскому языку. Вместе с тем проблема взаимодействия преподавателя со студентами, изучающими учебные материалы в интерактивной форме, является одной из самых важных проблем MOOK.

В качестве практических рекомендаций для преподавателей русского языка как иностранного по использованию в своей практической работе дистанционных материалов данных онлайн-курсов можно привести примеры различных моделей взаимодействия:

1. Организация обсуждения пройденного (прослушанного, прочитанного и выполненного материала) в группах слушателей в аудитории и на различных образовательных платформах: Zoom, Teams, Pruffme и под.

2. Контроль качества выполненных дистанционных заданий: разбор ошибок, допущенных при выполнении различных заданий и лексико-грамматических тестов с параллельным объяснением преподавателя.

3. Контроль процесса прохождения промежуточной и итоговой аттестации студентов и своевременного завершения слушателями учебного онлайн-курса.

4. Развитие интереса у слушателей по изучению массовых открытых онлайн-курсов через расширение знаний в области коммуникативной грамматики русского языка и формирование представления о национально-культурных особенностях носителей русского языка.

5. Изучение и внедрение интересных методических решений в очное и дистанционное обучение в российских вузах, а именно:

- использование специализированных интерактивных технологий и средств обучения;

- применение различных способов визуализации и цифрового оформления учебно-методических материалов;
- создание образовательного (в рамках онлайн-курса) сообщества и системы обратной связи;
- использование различных элементов поощрения, направленных на формирование рейтинга обучающегося (баллы, сертификат).

Литература

1. **Титова С.В.** MOOK в российском образовании // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 145–151.
2. **Азимов Э.Г.** Использование MOOK (массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2014. № 4. С. 124–144.
3. **Власова Е.А., Еремина О.С., Культепина О.А.** Об опыте создания массового онлайн-курса по русскому языку как иностранному для студентов элементарного уровня // Мир русского слова. 2018. № 2. С. 93–98.
4. **Бугайчук К.Л.** Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 148–155.
5. **Вьюшкина Е.Г.** Массовые открытые онлайн-курсы: теория, история, перспективы использования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 2. С. 78–83.
6. **Лебедева М.Б.** Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 105–108.
7. **Шерман Я.** От «подрыва» к инновациям: о будущем MOOK // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 21–43.
8. **Князева С.Ю.** Открытые образовательные ресурсы в неанглоязычных странах // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 127–134.
9. **Андреев А.А.** Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 150–155.
10. **Рощина Я.М., Рощин С.Ю., Рудаков В.Н.** Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (MOOK): опыт российского образования // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 174–199.
11. **Захарова У.С., Танасенко К.И.** MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2019. № 3. С. 176–202.
12. **Чичиланова С.А., Курзаева Л.В., Григорьев А.Д., Новикова Т.Б.** Отечественный опыт реализации массовых открытых онлайн-курсов в формате xMOOC // ЭСиК. 2015. № 4 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otechestvennyy-opyt-realizatsii-massovykh-otkrytykh-onlayn-kursov-v-formate-xmooc> (дата обращения: 03.03.2021).
13. **Downes S.** Connective Knowledge and Open Resources. 2013. URL: <http://halfanhour.blogspot.co.uk/2013/10/connective-knowledge-and-open-resources.html>
14. **Parr C.** MOOC Creators Criticize Courses' Lack of Creativity. 2013. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/mooc-creators-criticise-courses-lack-of-creativity/2008180.fullarticle>
15. **Siemens G.** MOOCs are Really a Platform. 2012. URL: <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform>
16. **Sambell K.** Enquiry-based Learning and Formative Assessment Environments: Student Perspectives // Practitioner Research in Higher Education. University of Cambria. 2010. № 4 (1). P. 52–61.

17. *World Open Educational Resources (OER) Congress: 2012 Paris OER Declaration*. UNESCO. 2012. URL: http://oercongress.weebly.com/uploads/4/1/3/4/4134458/3_final_paris_declaration.pdf (accessed: 10.09.2020).
18. *MOOCs for Development: Potential at the Bottom of the Pyramid. The MOOCs 4D International Invitational Conference Report*. Pennsylvania University. URL: http://iite.unesco.org/files/news/639173/MOOCs4D_Conf_Report_July_2014.pdf
19. *Yuan Li, Powell S.* MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. Bolton : University of Bolton: CETIS, 2013. 20 p.
20. *Mozhaeva G.* ERPA International Congresses on Education 2015, ERPA Congresses 2015, 4–7 June 2015 Massive Open Online Courses: the new vector in classical university education // ERPA International Congresses on Education 2015, ERPA Congresses 2015, 4–7 June 2015. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № XX.
21. *Иевлева З.Н.* Начальный этап обучения русскому языку как иностранному: цели и содержание // Русский язык за рубежом. 1985. № 4. С. 43–50.
22. *Куновски М.Н., Майерс Г.Н.* MOOK «Русский язык с нуля». URL: <https://www.dpo.rudn.ru/course/russkiy-yazyk-s-nulya/>
23. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень* / Т.Е. Владимирова и др. 2-е изд., испр. и доп. М. ; СПб. : Златоуст, 2001. 28 с.
24. *Сборник упражнений по грамматике русского языка (для иностранцев)* / А.В. Голубева и др. 3-е изд. СПб. : Златоуст, 2003. Вып. 1. 176 с.
25. *Хавронина С.А., Широцкая А.И.* Русский язык в упражнениях : учеб. пособие (для говорящих на английском языке). 12-е изд., стереотип. М. : Рус. яз., 2003. 285 с.
26. *Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень* / М.М. Нахабина и др. 2-е изд., испр. и доп. М. ; СПб. : Златоуст, 2001. 32 с.
27. *Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение* / Н.П. Андрушина и др. М. ; СПб. : Златоуст, 1999. 36 с.
28. *Изучаем глаголы движения* : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Л.В. Архипова. Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2006. 72 с.
29. *Гордиенко Н.Ф.* Русские глаголы движения с приставками : учеб. пособие. Екатеринбург, 2008. 162 с.
30. *Поморцева Н.В., Диневиц И.А.* Глаголы движения : учеб. пособие. М. : РУДН, 2019. 98 с.
31. *Диневиц И.А.* MOOK «Глаголы движения в русском языке». URL: <https://www.dporudn.ru/course/glagoly-dvizheniya-v-russkom-yazyke/>

Сведения об авторах:

Куновски Марина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: kunovski-mn@rudn.ru

Диневиц Ирина Александровна – кандидат филологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: dinevich_irina@mail.ru

Майерс Галина Николаевна – старший преподаватель, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: galinamyers@yandex.ru

Поступила в редакцию 15 апреля 2021 г.

A new perspective on the use of mass open online courses in teaching Russian as a foreign language

Kunovski M.N., Ph.D. (Phylology), Assistant Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia). E-mail: kunovski-mn@rudn.ru

Dinevich I.A., Ph.D. (Phylology), Assistant Professor, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Russia. E-mail: dinevich_irina@mail.ru

Myers G.N., Senior Lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Russia. E-mail: galinamyers@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/13

Abstract. The article is devoted to the issue of using mass open online courses as modern distance learning technologies in the process of teaching Russian as a foreign language at the pre-high stage of training. The authors analyzed the modern approaches to the creation and application of mass open online courses in the educational process. In this article, it is described the author's development of two massive open online courses: «Russian language from scratch» and «Verbs of movement in Russian», consisting of thematically related topics/modules, video presentations, annotated lectures, generalizing and vetting tasks, lexical and grammatical tests after each topic of the training course and the final test. To analyze the language material and structure of the presented online courses, General logical and General scientific research methods were used. The authors also focused their attention on the benefits of the MOOC «The Russian language from scratch», which includes a stepped introduction of lexical and grammatical units, the necessary explanations in Russian and opted for independent distance learning of foreign citizens who speak English and want to start learning the Russian language. The article describes the features of the MOOC «Verbs of movement in the Russian language», which contains a lexical, semantic and grammatical explanation of the features of education and use of movement verbs of imperfect and perfect forms, which are very challenging for foreign students. The authors note that this online course is designed for self e-learning of foreign citizens who speak Russian in basics and/or on the first certification levels. The authors conclude that the MOOC has become an alternative, interactive source of knowledge for foreign students to better learn and consolidate lexical and grammatical material, to expand their knowledge in the field of communicative grammar of the Russian language, to form an idea of national-cultural peculiarities of Russian native speakers. As the results of the analysis of the material, practical recommendations are offered for RKI teachers on the use of remote materials of these online training courses in their practical work.

Keywords: Massive Open Online Courses; distance training; Russian as a foreign language; Russian for beginners; pre-university stage; grammar constructions; verbs of movement

References

1. Titova S.V. (2015) MOOK v rossiyskom obrazovanii [MOOC in Russian education] // Higher education in Russia, 12. pp. 145–151.
2. Azimov E.G. (2014) Ispol'zovaniye MOOK (massovykh otkrytykh onlain-kursov) v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu (dostizheniya i perspektivy) [The use of MOOC (massive open online courses) in teaching of Russian language as a foreign one (achievements and prospects)] // Bulletin of The Peoples' Friendship University of Russia. Series: Education Issues. Languages and specialty, 4. pp. 124–144.
3. Vlasova E.A., Eremina O.S., Kultepina O.A. (2018) Ob opyte sozdaniya massovogo onlayn-kursa po russkomu yazyku kak inostrannomu dlya studentov elementarnogo urovnya [On the experience of creating a mass online course on Russian as a foreign language for elementary level students] // Mir russkogo slova, 2. pp. 93–98.
4. Bugaychuk K.L. (2013) Massovyye otkrytyye distantsionnyye kursy: istoriya, tipologiya, perspektivy [Mass open distance courses: history, typology, prospects] // Higher education in Russia, 3. pp. 148–155.
5. Vyushkina E.G. (2015) Massovyye otkrytyye onlayn-kursy: teoriya, istoriya, perspektivy ispol'zovaniya [Massive open online courses: theory, history, outlook] // Izvestiya Saratovskogo un-ta. Philosophy. Psychology. Pedagogy, Vol. 15 (2). pp. 78–83.
6. Lebedeva M.B. (2015) Massovyye otkrytyye onlayn-kursy kak tendentsiya razvitiya obrazovaniya [Mass open online courses as a trend in the development of education] // Person and Education, 1 (42). pp. 105–108.

7. Sherman Y. (2018) Ot “podryva” k innovatsiyam: o budushchem MOOK [From “detonation” to innovation: thoughts on the future of MOOCs] // Educational Studies Moscow, 4. pp. 21–43.
8. Knyazeva S.Y. (2014) Otkrytye obrazovatel'nyye resursy v neangloyazychnykh stranakh [Open educational resources in non-English-speaking countries] // Higher education in Russia, 10. pp. 127–134.
9. Andreev A.A. (2014) Rossiyskiye otkrytye obrazovatel'nyye resursy i massovyye otkrytye distantsionnyye kursy [Russian open educational resources and mass open distance courses] // Higher Education in Russia, 6. pp. 150–155.
10. Roshchina Y.M., Roshchin S.Yu., Rudakov V.N. (2018) Spros na massovyye otkrytye onlayn-kursy (MOOK): opyt rossiyskogo obrazovaniya [Demand for mass open online courses (MOOC): experience of Russian education] // Questions of education, 1. pp. 174–199.
11. Zakharova U.S., Tanasenko K.I. (2019) MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavateley [MOOC in higher education: advantages and disadvantages for teachers] // Educational Studies Moscow, 3. pp. 176–202.
12. Chichilanova S.A., Kurzaeva L.V., Grigoriev A.D., Novikova T.B. (2015) Otechestvennyy opyt realizatsii massovykh otkrytykh onlayn kursov v formate xMOOC [Domestic experience in implementing mass open online courses in the xMOOC format] // ESiK, 4 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otechestvennyy-opyt-realizatsii-massovykh-otkrytykh-onlayn-kursov-v-formate-xmooc> (Accessed: 03.03.2021).
13. Downes S. (2013) Connective Knowledge and Open Resources: URL: <http://halfanhour.blogspot.co.uk/2013/10/connective-knowledge-and-open-resources.html>
14. Parr C. (2013) MOOC Creators Criticize Courses' Lack of Creativity. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/mooc-creators-criticise-courses-lack-of-creativity/2008.180.fullarticle>
15. Siemens G. (2012) MOOCs are Really a Platform. URL: <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform>
16. Sambell K. (2010) Enquiry-based Learning and Formative Assessment Environments: Student Perspectives. Practitioner Research in Higher Education. University of Cambria, 4 (1). pp. 52–61.
17. World Open Educational Resources (OER) Congress: 2012 Paris OER Declaration. UNESCO (2012) URL: http://oercongress.weebly.com/uploads/4/1/3/4/4134458/3_final_paris_declarartion.pdf
18. MOOCs for Development: Potential at the Bottom of the Pyramid. The MOOCs 4D International Invitational Conference Report. Pennsylvania University (2014) URL: http://iite.unesco.org/files/news/639173/MOOCs4D_ConfReport_July2014.pdf
19. Yuan L., Powell S. (2013) MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. Bolton: University of Bolton: CETIS. 20 p.
20. Mozhaeva G. (2015) Massive Open Online Courses: the new vector in classical university education // Procedia – Social and Behavioral Sciences.
21. Ievleva Z.N. (1985) Nachal'nyy etap obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: tseli i soderzhaniye [The basic level of teaching Russian as a foreign language: goals and content] // Russian language abroad, 4. pp. 43–50.
22. Kunovsky M.N., Myers G.N. MOOK “Russkiy yazyk s nulya” [MOOC – the Russian language from zero level]. URL: <https://www.dpo.rudn.ru/course/russkiy-yazyk-s-nulya/>
23. Gosudarstvennyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyy uroven' [State standard for Russian as a foreign language. Elementary level] (2001) / T.E. Vladimirova et al. 2nd ed. M., SPb., Zlatoust. 28 p.
24. Sbornik uprazhneniy po grammatike russkogo yazyka (dlya inostrantsev) [A collection of Russian grammar exercises (for foreigners)] (2003) / A.V. Golubeva et al. 3rd ed. SPb., Zlatoust. 176 p.

25. Russkiy yazyk v uprazhneniyakh: uchebnoye posobiye (dlya govoryashchikh na angliyskom yazyke) [Russian language in exercises: textbook (for the speakers of English)] (2003) / S.A. Khavronina, A.I. Shirochenskaya. 12th ed. M.: Rus.Lan. 285 p.
26. Gosudarstvennyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyy uroven' [State standard for Russian as a foreign language. Basic level] (2001) / M.M. Nakhabina et al. 2nd ed. M., SPb., Zlatoust. 32 p.
27. Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyy uroven'. Obscheye vladeniye [State educational standard for Russian as a foreign language. First level. General skills] (1999) / N.P. Andreushina and others. M., SPb., Zlatoust. 36 p.
28. Izuchayem glagoly dvizheniya: ucheb.-metod. posobiye [Studying verbs of movement: textbook] (2006) / L.V. Arkhipova. Tambov: The publishing house of Tambov state technical university. 72 p.
29. Godienko N.F. (2008) Russkiye glagoly dvizheniya s pristavkami: ucheb. posobiye [Russian verbs of movement with prefixes: textbook]. Ekaterinburg. 162 p.
30. Pomortseva N.V., Dinevich I.A. (2019) Glagoly dvizheniya : ucheb. posobiye [Verbs of movement: textbook]. M.: RUDN. 98 p.
31. Dinevich I.A. MOOK "Glagoly dvizheniya v russkom yazyke" [MOOC – Verbs of movement in the Russian language] // <https://www.dporudn.ru/course/ghagoly-dvizheniya-v-russkom-yazyke/>

Received 15 April 2021

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА МЕЖКУЛЬТУРНОМУ МЕДИАОБЩЕНИЮ В УСЛОВИЯХ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

О.М. Левина, В.А. Гончарова

Аннотация. В связи с тем что обучение иностранному языку в настоящее время направлено на формирование личности обучающегося, способного осуществлять эффективную коммуникацию с представителями иных лингвокультур, иноязычное образование рассматривается с позиций межкультурного подхода как доминанты культуросообразной парадигмы. Однако в контексте условно эгалитарного глобального коммуникативного пространства обоснованным представляется осмысление эффекта речевой манипуляции, реализуемой в рамках медиаобщения как частного случая межкультурного общения. В соответствии с этим идет поиск новых путей осуществления и обучения эффективному иноязычному взаимодействию на межкультурном уровне в любых, даже манипулятивных условиях. С позиции настоящего исследования манипулятивная коммуникативная стратегия является основным инструментом реализации речевой манипуляции иноязычного коммуниканта при опосредованной межкультурной коммуникации. Конвенциональная коммуникативная стратегия (ККС) представляется ключевой стратегией преодоления деструктивного эффекта речевой манипуляции. Реализация ККС межкультурного коммуниканта происходит, прежде всего, с позиций степени сформированности его стратегической компетенции (в составе межкультурной коммуникативной компетенции (МКК)). Рассмотрение преломления речевой манипуляции в компонентном составе МКК позволило выделить конвенциональную (суб)компетенцию (КК) как способность установить конвенциональные отношения при межкультурной коммуникации в условиях манипулятивного воздействия с целью избежать межкультурных конфликтных ситуаций, достичь уровня взаимопонимания, выстроить стратегические отношения с участником по межкультурной коммуникации на основе открытости, готовности отказаться от негативного восприятия ситуации манипулирования, предубеждений и собственных стереотипных установок вне зависимости от коммуникативных стратегий иноязычного партнера. Выделение и учет КК в структуре МКК в рамках межкультурного иноязычного образования студентов языкового вуза обусловили разработку технологии обучения межкультурному медиаобщению в ситуации манипулятивного воздействия. Обучение межкультурному медиаобщению осуществляется в рамках пять основных этапов: 1) этап создания обобщенно-ориентировочной основы деятельности студентов (КС-0); 2) этап идентификации факта речевой манипуляции со стороны коммуникативного партнера (или его представителей, в случае со СМИ) (КС-1); 3) этап интерпретации речевой манипуляции в системе конвенциональных отношений (КС-2); 4) этап осознания собственной позиции при манипулятивном воздействии (КС-3); 5) этап рефлексии собственных гипотетически принятых действий и отношений с учетом перспективного выстраивания стратегий межкуль-

турной коммуникации (КС-4). Разработанная и обоснованная с теоретических позиций технология обучения была применена на практике в ходе экспериментального обучения. Проведенное экспериментальное обучение подтвердило гипотезу исследования, заключающуюся в том, что использование разработанной технологии определяет успешность формирования КК с целью осуществления эффективной опосредованной межкультурной коммуникации в ситуации манипулятивного воздействия.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; речевая манипуляция; манипулятивное воздействие; межкультурное иноязычное образование; конвенциональная (суб)компетенция; конвенциональная коммуникативная стратегия; манипулятивная коммуникативная стратегия

Введение

В последнее время образовательная сфера неустанно подвергается значительным изменениям, обусловленным процессами информатизации, глобализации, цифровизации и пр. В свете переосмысления потенциала существующих отечественных методик обучения, когда «традиционное образование оказывается не отвечающим “духу времени”» [1. С. 37], ученые утверждают, что «данная сфера (образовательная) вынуждена реагировать на вызовы нового времени, испытывающего потребность в человеке, способном действовать самостоятельно, занимать особую позицию, применять собственные стратегии и тактики выхода из проблемных ситуаций» [2. С. 2].

Согласимся с вышеозначенными позициями и выразим предположение, что особо острую потребность в новых методах, способах обучения, учебных программах и прочем испытывает область обучения иностранному языку. Так, исследовательский потенциал лингводидактов направлен на моделирование и внедрение образовательных продуктов, соответствующих социальному заказу: осмысление «педагогического образования в проекции на особенности социализации в современном (московском) мегаполисе»; рассмотрение онлайн-курса «как возможного средства реализации межкультурного иноязычного образования»; попытка повысить эффективность обучения аудированию в языковом вузе) и пр. [1. С. 37; 3. С. 35; 4. С. 217; 5].

В рамках поиска новых путей решения проблемы обучения иностранному языку в современных условиях не подвергается сомнению необходимость применения принципа культуросообразности, обуславливающего приобщение человека «к тем изменениям, которые постоянно происходят в нем самом и окружающем его мире, находить способы минимизации отрицательных последствий факторов неопределенности» [6. С. 303]. Ключевое значение приобретает межкультурный характер обучения иностранному языку. Иноязычное образование на современном этапе своего развития рассматривается с позиции меж-

культурного подхода, осмысляемого в качестве целевого ориентира культуросообразной парадигмы. Межкультурное иноязычное образование «включает в свое целесодержательное пространство основные качества и характеристики человека “межкультурной формации”, преобразуя их в интегративную компетентностную основу – межкультурную коммуникативную компетенцию (далее – МКК)» [7. С. 426].

Однако современная геополитическая обстановка в мире и стремление мировых держав оказывать воздействие на внутреннюю политику других государств посредством иностранного языка/иноязычной культуры «подрывают» уверенность в том, что «фундамент» диалога культур настолько прочен, чтобы выдержать манипулятивную «интервенцию», направленную на межкультурного коммуниканта. В связи с этим приобретает особую значимость проблема исследования манипулятивного воздействия иной культуры в рамках обучения иностранному языку (в особенности в контексте медиаобщения). Анализ научных трудов отечественных и зарубежных ученых, собственный опыт проведения практических занятий по обучению медиаобщению на английском языке в языковом вузе, анализ УМК для вузов актуализируют необходимость разработки технологии обучения межкультурному медиаобщению в ситуации манипулятивного воздействия.

Лингводидактический потенциал межкультурного подхода к обучению иноязычному межкультурному взаимодействию [8–11] обуславливает необходимость разработки практических решений по подготовке будущих специалистов к общению с межкультурными коммуникантами в любых ситуациях, даже не конвенционального (манипулятивного) характера. Мы согласимся с мнением Е.Г. Таревой, что тенденция переосмысления своей культуры и пропускание иной культуры через призму ценностей, традиций своей родной культуры [6], в условиях современной геополитической обстановки (этноцентризм, лингвистический империализм и пр.), подвергается трансформации. Это актуализирует применение нового принципа построения системы знаний, представлений и отношений к родной культуре обучающегося, чтобы помочь ему найти «точку опоры» при самоопределении себя как носителя уникальной культуры с целью эффективного взаимодействия с иной культурой. Это позволит будущему межкультурному коммуниканту избежать сомнений в ценности собственной культурной картины мира при манипулятивном воздействии со стороны иного лингвосоциума и найти в себе силы и желание установить с партнером по иноязычной коммуникации конвенциональные (не манипулятивные) отношения.

Методология исследования

Основополагающим подходом настоящего исследования является межкультурный как доминанта современного межкультурного иноязычного образования.

В свете определения современного общества как информационного, «где работа с информацией, ее воспроизводство, хранение и использование с помощью информационных компьютерных технологий, сетей баз данных является не просто областью производства, а частью повседневной жизни каждого современного человека», рассмотрение проблематики проявления речевой манипуляции в рамках межкультурного (медиа)общения представляется нам особо актуальной [1. С. 37]. Несмотря на наличие ряда исследований, посвященных анализу различных форм суггестивного воздействия, осуществляемых посредством СМИ [12], описанию приемов применения языковых средств с целью манипулирования общественным мнением для формирования негативного образа России в медиадискурсе [13], отсутствуют работы, представляющие практические решения по обучению межкультурному (медиа)общению в условиях реализации речевой манипуляции. В связи с этим эмпирическую базу данного исследования составили англоязычные медиатексты (The Guardian, The Telegraph, The New York Times, BBC News, The Entrepreneur), освещающие российскую действительность (глобальные проблемы современности: вопросы, охватывающие жизненные интересы мирового сообщества в преломлении к российской реальности, а также публикации, в которых упоминается Россия, русские, президент В.В. Путин – в период с 2013–2020 гг.).

Результаты экспериментального обучения по разработанной технологии обрабатывались методом математической статистики с помощью пакета стандартных компьютерных программ по автоматическому расчету t -критерия Стьюдента для связанных выборок.

Исследование и результаты

Манипулятивная коммуникативная стратегия vs конвенциональная коммуникативная стратегия. Проведенное исследование сущности и места речевой манипуляции при иноязычной коммуникации позволяет нам заключить, что манипулятивное воздействие представляет собой коммуникативно-манипулятивное пространство, в котором иноязычный адресант (адресант медиасообщения) стремится реализовать скрытое воздействие на адресата (предположим, студента языкового вуза) посредством применения манипулятивных коммуникативных стратегий (МКС) и тактик [14–16]. С позиций манипулятивного воздействия межкультурная коммуникация приобретает характер одно-

стороннего воздействия адресанта на адресата с целью управления и контроля мотивационно-поведенческой основой деятельности последнего при помощи различных языковых и речевых ресурсов в собственных интересах. Иначе говоря, МКС в контексте межкультурной коммуникации рассматривается нами как общий план речевых действий адресанта сообщения, направленных на осуществление коммуникативного намерения реализовать речевую манипуляцию в рамках межкультурной коммуникации посредством определенных лингвистических и экстралингвистических средств.

С позиции настоящего исследования мы полагаем, что обучающийся в контексте межкультурного иноязычного образования испытывает потребность в глубоком и осознанном отношении к процессу коммуникативного взаимодействия в ситуации манипулятивного воздействия. Иными словами, в рамках обучения межкультурному (медиа)общению следует уделять особое внимание формированию правильных мировоззренческих ориентиров относительно межкультурной коммуникации и личности партнера по коммуникации (даже если он выступает в роли манипулятора). В связи с этим считаем, что своего рода «ответной мерой» по восстановлению нарушенного равновесия культур коммуникантов может выступать конвенциональная коммуникативная стратегия (ККС).

Под ККС мы понимаем коммуникативную стратегию межкультурного коммуниканта, способствующую взаимодействию адресанта и адресата на равновесной основе, исходя из рефлексирующей позиции последнего («релятивистской рефлексии (безоценочному осознанию различий в культурных проявлениях), к культурному синтезу и подлинной культурной интеграции») [10. С. 44]. Актуализация ККС происходит в случае проявления МКС и, как следствие, осознания искажения собственной национальной/личностной культурной картины мира, для восстановления которых необходимы отношения, обуславливающие ведение согласованного диалога с открытым коммуникативным пространством как для адресанта, так и для адресата (медиа)сообщения. Другими словами, применение ККС активизирует сущностное содержание межкультурной коммуникации как пространства для медиации между «своим» и «чужим», а в последующем – между «знакомым» и «иным». ККС, будучи ресурсом для распознавания и понимания деструктивного эффекта речевой манипуляции, представляет собой обучающую стратегию преодоления речевой манипуляции при межкультурной коммуникации (в сопряжении с МКС адресанта (медиа)сообщения).

Обучающая коммуникативная стратегия преодоления речевой манипуляции. Определяющее значение в формировании готовности и способности обучающегося распознавать и понимать речевую

манипуляцию при межкультурной коммуникации приобретает необходимость всестороннего приобщения студента к базису духовно-нравственного опыта, традициям как своей страны, так и стран(ы) изучаемого языка, приобщение к социокультурным знаниям, развитие умений с целью осуществления культурной преемственности социальной жизни, эффективного общения и достижения взаимопонимания. Иначе говоря, переосмысление деструктивного эффекта манипулятивного воздействия при межкультурной коммуникации, его трансформация в положительный опыт понимания может произойти на основе и в случае осознанной и конструктивной позиции коммуниканта по отношению к процессу, результату и участникам межкультурной коммуникативной ситуации манипулятивного характера (см. также [17]).

Полагаем, что именно конвенциональные отношения в межкультурном общении способствуют согласованию уникальных культурно-мировоззренческих позиций коммуникантов и, как следствие, преодолению сбоев путем компромиссного общеприемлемого и общепримиряющего решения. Понятие «конвенциональность» рассматривается как «опривыченный» способ «взаимодействия с партнером в эмоциональном и рациональных планах» [18], обуславливающий «готовность договориться, конструктивно обсуждать проблемы» [18. С. 123].

Учитывая, таким образом, суть ККС, представим разработанную нами соответствующую обучающую стратегию преодоления речевой манипуляции для участников ситуации межкультурного общения, состоящую из следующих этапов:

1) идентификация факта речевой манипуляции со стороны коммуникативного партнера (или его представителей, в случае со СМИ) (КС-1), в рамках которого формируется способность распознавать речевую манипуляцию, определять мотивы и цели адресанта англоязычного медиатекста и пр.;

2) интерпретация речевой манипуляции в системе конвенциональных отношений (КС-2), способствующая декодированию и объективированию для адресата прагматических целей, установок адресанта медиатекста;

3) осознание собственной позиции при манипулятивном воздействии (КС-3), реализация которого позволяет адресату «принять» необходимость выстраивания конвенциональных отношений посредством анализа позиции адресанта и формирования собственной межкультурной позиции в коммуникации;

4) рефлексия собственных гипотетически предпринятых действий и отношений с учетом перспективного выстраивания стратегий межкультурной коммуникации (КС-4) способствует осуществлению анализа собственного коммуникативного поведения адресата при опосредованной межкультурной коммуникации в ситуации манипулятив-

ного воздействия с целью дальнейшего выстраивания будущего непосредственного взаимодействия с партнером по диалогу культур.

Понятие конвенциональной (суб)компетенции. Учитывая многоаспектный характер целевой компетенции межкультурного иноязычного образования, мы полагаем, что в ситуации манипулятивного воздействия МКК представляет собой готовность и способность взаимодействовать на межкультурном уровне, а именно не критически воспринимать иную культуру, понимать/интерпретировать различия и сходства родной и иной культур, усваивать особенности иного коммуникативного поведения (без потери собственной идентичности) в ситуациях скрытого коммуникативного воздействия со стороны партнера по межкультурной коммуникации. Вслед за отечественными и зарубежными исследователями полагаем, что структура МКК включает такие компетенции, как лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социальную, стратегическую, профессиональную и самообразовательную [19–23].

Разворачивание вышеозначенной ККС межкультурного коммуниканта происходит, прежде всего, с позиций степени сформированности его стратегической компетенции как «способности инициировать, формировать и реализовывать собственную коммуникативную стратегию при условии учета аналогичной стратегии коммуникативного партнера» [19]. В этой связи мы выделили дополнительно в компонентном составе МКК (в стратегической компетенции) конвенциональную (суб)компетенцию (КК) [16. С. 270].

В лингводидактическом плане последовательное прохождение этапов реализации ККС, по нашему убеждению, способствует формированию КК как «способности установить конвенциональные отношения при межкультурной коммуникации в условиях манипулятивного воздействия с целью избежать межкультурных конфликтных ситуаций, достичь уровня взаимопонимания, выстроить стратегические отношения с участником по межкультурной коммуникации на основе открытости, готовности отказаться от негативного восприятия ситуации манипулирования, предубеждений и собственных стереотипных установок вне зависимости от коммуникативных стратегий иноязычного партнера» [16. С. 270–271].

Предположим, что конвенциональное взаимодействие с точки зрения рассмотрения современного межкультурного коммуникативного пространства как потенциально манипулятивного представляет собой принципиальную основу обучения межкультурному общению в ситуации манипулятивного воздействия со стороны иноязычного партнера. Учитывая повышенный риск манипулятивного воздействия именно в контексте медиаобщения, в качестве основы и материала для такого обучения рассматриваем медиадискурс (в данном случае англоязычный).

Таким образом, введение и учет КК в структуре МКК в рамках межкультурного иноязычного образования студентов языкового вуза представляется важным шагом в направлении профессиональной подготовки к участию в современной межкультурной коммуникации. При этом обозначим, что форма такого участия может быть как непосредственной (личное общение с представителями иноязычной культуры), так и опосредованной (например, общение посредством текста).

Технология формирования КК у студентов языкового вуза в рамках опосредованной межкультурной коммуникации. Разработанная технология обучения логически соотносится с представленной выше обучающей стратегией преодоления речевой манипуляции в ходе опосредованного иноязычного медиаобщения. Таким образом, речь идет об обучении рецептивному аспекту коммуникативного противодействия эффекту речевой манипуляции в ходе учебного процесса. Технология обучения ориентирована на студентов языкового вуза (4-й курс, бакалавриат, уровень владения языком – пороговый продвинутый/уровень профессионального владения (Common European Framework of Reference) и осуществляется в рамках четырех основных этапов реализации обучающей стратегии преодоления речевой манипуляции, а также дополнительного этапа КС-0 (создание обобщенно-ориентировочной основы деятельности студентов), предваряющего, соответственно, этапы ККС. Рассмотрим данные этапы подробнее.

1. *Этап создания обобщенно-ориентировочной основы деятельности студентов (КС-0).* Этап КС-0 способствует созданию ориентировочной основы деятельности посредством формирования осознанного отношения к факту наличия речевой манипуляции при межкультурном общении на основе овладения понятийным аппаратом. Учитывая основообразующий характер этапа для всего обучения, ведущими базовыми принципами являются *принципы сознательности и межкультурной коммуникативной направленности.*

На данном этапе предполагается реализация взаимообучения путем представления обучающимися друг другу (в малых группах) результатов анализа материалов по основным понятиям разработанной технологии обучения. Примером упражнения по созданию понятийного аппарата выступает вводная беседа обучающихся с преподавателем. Преподаватель направляет восприятие студентов в рамках проблемного изложения знаний, вызывая интерес к наблюдению за речевой манипуляцией и обучению межкультурному общению. Это упражнение предполагает выявление дефицита знаний по основным понятиям, предваряя следующее упражнение по овладению новыми знаниями. Представим пример задания:

Answer the following questions. Be argumentative providing your own ideas: what are the features of effective communication? What does

intercultural communication mean? What are the reasons for communicative failure? How could you define “speaker’s intention/speaker’s communicative strategy”?

Восполнить дефицит знаний в контексте понятийного аппарата предполагается посредством выполнения упражнения на преодоление дефицита знаний о речевой манипуляции с помощью просмотра научно-популярных видео (вебинаров), анализа научных статей, докладов по основным понятиям разработанной методики обучения. В ходе групповой работы обучающиеся представляют друг другу результаты своей поисково-аналитической деятельности.

2. *Идентификация факта речевой манипуляции со стороны коммуникативного партнера (или его представителей, в случае со СМИ) (КС-1).* Цель этапа КС-1 заключается в формировании способности и готовности студента обнаружить в медиатексте, абстрагировать от контекста факт речевой манипуляции со стороны (гипотетического) партнера по межкультурной коммуникации, а также соотнести обнаруженное с целями последнего, понять его коммуникативную стратегию. Этап направлен на идентификацию речевой манипуляции, личностных установок студента, поэтому содержание обучения реализуется на основе следующих базовых принципов: *межкультурной коммуникативной направленности, сознательности и активности и личностно ориентированной направленности.*

Ситуация манипулятивного воздействия обуславливает применение специфического принципа, актуализированного разработанной нами обучающей стратегией преодоления речевой манипуляции: *принципа создания равновесных представлений о родной культуре как основы для восприятия культуры иноязычной.* Данный принцип реализуется в рамках соотнесения МКС иноязычного адресанта с собственным национальным мировоззрением (и идентичностью).

Как следствие, для способности обнаружить факт речевой манипуляции важным на данном этапе становится ознакомление студентов с системой коммуникативных средств манипулирования. Упражнение на ознакомление с системой манипулятивных коммуникативных стратегий и тактик предполагает индуктивное введение знаний о комплексе средств реализации речевой манипуляции и направлено на самостоятельное сопоставление манипулятивных коммуникативных стратегий и тактик с соответствующими лингвистическими/экстралингвистическими приемами, которые студенты индивидуально выявляют в предложенной преподавателем таблице с примерами медиатекстов (например, *strategy of manipulative accent → manipulative tactics of discredit → linguistic means (metaphor, metonymy); extralinguistic means (appeal to values)*).

Упражнение на определение мотивов, целей адресанта англоязычного медиатекста, в свою очередь, способствует закреплению в

памяти понимания характера и особенностей «личностного фактора» при создании медиатекста в рамках межкультурной коммуникации посредством соотнесения выявленной речевой манипуляции с мотивами/целями/коммуникативной стратегией иноязычного адресанта. Мы полагаем, что выполнение данного упражнения способствует «сужению» сообщения до личности адресанта. Формулировка упражнения может иметь следующий вид: 1) Identify linguistic/extralinguistic means in the text; match the identified means with manipulative strategies and tactics. 2) Guess what goals, motives and reasons of verbal manipulation the speaker has got. 3) Imagine a portrait of your communicative partner as a sender of identified strategies, tactics, goals, motives and reasons of manipulation. What/Who is he/she associated with? 4) Draw your intercultural partner's portrait.

3. *Интерпретация речевой манипуляции в системе конвенциональных отношений (КС-2).* Цель этапа КС-2 – научить студентов декодировать прагматические цели и установки адресанта англоязычного медиатекста в форме речевой манипуляции и объективировать их для себя, умозрительно занимая его позицию, при этом осознавая и сохраняя собственную личностную и национально-культурную идентичностную рамку. К базовым принципам обучения относятся принципы: *межкультурной коммуникативной направленности, личностно ориентированной направленности обучения.* Ключевую роль играют разработанные нами специфические принципы:

- *принцип ориентира на понимание культур*, обуславливающий осознание различий между другим и иным в контексте интерпретации речевой манипуляции в ситуации межкультурной коммуникации;

- *принцип ценностно-связанного соизучения языков и культур*, способствующий видению отдельного высказывания как части целостного (ценностного) дискурса;

- *принцип учета национально-культурных стереотипов восприятия в системе интерпретации речевой манипуляции*, определяющий овладение студентами знаниями о сущности и роли национальных стереотипов и предрассудков в системе интерпретации межкультурного коммуникативного пространства;

- *принцип преодоления фрагментарного видения культуры*, выражающийся в направлении деятельности студентов по пути системного и последовательного реагирования на факт речевой манипуляции на основе поиска объективного равновесия между родной и иноязычной культурами.

Упражнение на изучение и анализ учебного кейса сподвигает студентов на осознанную первичную интерпретацию речевой манипуляции как феномена межкультурной коммуникации. Самостоятельная рефлексия процесса интерпретации речевой манипуляции осуществляется посредством анализа собственных мыслей, состояния, чувств студента,

возникающих по факту выявления речевой манипуляции в медиатексте. Пример задания может быть представлен следующим образом: 1) Does being manipulated depend on one's right interpretation? What are the factors that affect your being manipulated? Join your partner and brainstorm these issues. 2) Watch the video "Why does body language tell us about the Trump-Putin G20 meeting?" 3) Make sure you get the message from the video; share your vision with your partner so as to decide on the main idea the video provides. 4) Discuss with your partner the questions below: what are the speaker's goals? What this video is made for? For whom? What are the speaker's reasons and motives? What are the differences in the body language of Trump and Putin? Do they have anything in common (concerning their body language)? Why? 5) Decide if the case of verbal manipulation is present and identify linguistic/extralinguistic means to help identify verbal manipulation. 6) Share your ideas with your partner; make sure you both arrive at the same vision and discuss the questions below: what is a cultural value/belief? How does it influence somebody's attitude towards your culture/nation? What is national cultural stereotype? Why do national cultural stereotypes have any destructive effect on the process of intercultural communication? 7) Watch the video again and find proofs for your insights (look for cultural values the message you derive from it could be conditioned by); summarize in what way and for what reason your perception and reaction to the video have changed; share this within the whole group.

Далее студенты по примеру вышеозначенного кейса разрабатывают собственные учебные кейсы. Группы обмениваются полученными результатами творческой работы и решают предложенные проблемные задачи с речевой манипуляцией. По завершению группы-разработчики, занимая позицию наблюдателя (метапозиция) по отношению к ситуации и партнерам по коммуникации, проводят оценку работы студентов по идентификации и интерпретации речевой манипуляции в разработанных кейсах.

4. *Осознание собственной позиции при манипулятивном воздействии (КС-3).* На этапе КС-3 предполагается сформировать способность и готовность к инициативному преодолению нарушенного равновесия личностных ценностно-мировоззренческих пространств путем осознания необходимости выстраивания конвенциональных отношений с гипотетическим партнером по межкультурной коммуникации (адресантом англоязычного медиатекста). Ведущими принципами обучения по преодолению речевой манипуляции являются:

– *принцип создания конвенциональных отношений*, направленный на преобразование факта и эффекта манипулятивного воздействия в осознанное пространство диалогического согласования;

– *принцип преодоления фрагментарности видения культуры*, актуализирующийся в формировании целостного восприятия родной и иноязычной культур.

Упражнение на анализ позиции коммуниканта, ориентированное на перевод утверждений адресанта англоязычного медиатекста в вопросы о системе его ценностей, носит подготовительный характер для последующих интерактивных заданий в рамках данного этапа. Упражнение предполагает в качестве корпуса англоязычные медиатексты, проявляющие речевую манипуляцию в системе изученных манипулятивных коммуникативных стратегий, тактик и приемов: 1) Read the text; identify the case of manipulation, if any exists; join your partner and brainstorm possible cultural motives (values, stereotypes, intentions) which lie behind the case; pose a question (see the Model first) to the imaginary speaker to uncover his/her motives behind verbal manipulation. 2) Let your question get answered by your speech partner; reflect on your work.

E.g., model: what's the idea of democracy the British stand upon? Does Russia have a reputation of being a "proper" democratic state? Why not? What is their concern about Russian democracy motivated by?

Последующие интерактивные задания на формирование межкультурной позиции в коммуникации (панельная сессия, проекты, симуляция межкультурного общения), ориентированные на перевод утверждений адресанта англоязычного медиатекста в вопросы о системе его ценностей, предполагают постановку осмысленной позиции обучающегося при межкультурной коммуникации, обнаружение речевой манипуляции как способа преодоления возможного непонимания, инициирования диалога (в случае непосредственной межкультурной коммуникации) в условиях рефлексивного взаимодействия. Иными словами, на данном этапе происходит первичная осознанная трансформация акта межкультурного манипулятивного воздействия в диалогическое поле потенциального взаимодействия.

5. *Рефлексия собственных гипотетически предпринятых действий и отношений с учетом перспективного выстраивания стратегий межкультурной коммуникации (КС-4).* Цель этапа КС-4 заключается в том, чтобы сформировать у студента способность подвергать рефлексии результаты (опосредованной) коммуникации в ситуации манипулятивного воздействия и готовность выстраивать будущую (непосредственную) межкультурную коммуникацию с партнером по диалогу культур в рамках реализации ККС. Помимо базовых принципов автономии, личностно ориентированной направленности, межкультурной коммуникативной направленности и рефлексии, особое место на данном этапе отводится следующим специфическим принципам:

– *принцип ориентира на понимание культур*, актуализирующийся в осознании различий между другим и иным в контексте индивидуальной рефлексии над опытом преодоления речевой манипуляции в ситуации межкультурной коммуникации;

– принцип преодоления фрагментарного видения культур, реализующийся в осознании фрагментарности в оценке культурно-связанного суждения и понимании «укорененности» отдельного суждения в системе культурно-ценностных предпосылок.

Одним из заключительных упражнений настоящей технологии является интерактивное упражнение на обобщение и групповую рефлексию, предполагающее работу над англоязычным медиатекстом с целью организации самостоятельного (индивидуального) прохождения всех вышеозначенных этапов ККС и дальнейшего общегруппового обсуждения результатов. Упражнение выглядит следующим образом:

1) Work individually to be prepared for the further work with the text below; answer the following questions: what responsibilities have you got for effective intercultural communication? Are you a passive victim of your own illusions/other cultural national views? Are there any factors that can affect you being manipulated? What emotions towards the speaker do you still find difficult to put up with?

2) Reflect on your speaker's perception, read the following article "Sochi 2014: the costliest Olympics yet but where has all the money gone?" using the link (www.theguardian.com/sport/blog/2013/oct/09/sochi-2014-olympics-money-corruption).

3) Identify hidden information of the message; decide if the case of verbal manipulation is present and identify linguistic/extralinguistic means that are used for verbal manipulation realization; what instruments does the speaker use to realize his/her manipulative strategy?

4) Identify the speaker's personality: the speaker's features, values, beliefs; reflect on how your speaker's perception has changed within the course.

5) How can you change your attitude towards verbal manipulation and towards the way you "see" intercultural partner in the situation of verbal manipulation?

6) Summarize the results of intercultural communication within verbal manipulation from your intercultural partner's position; summarize the results of intercultural communication within verbal manipulation from the position of your own role in it.

7) Reflect on your new perception of overcoming verbal manipulation in intercultural communication and your personal attitude towards the speaker; analyze your results and reflect on your work within your group.

Обоснованная с теоретических позиций технология обучения межкультурному общению была применена на практике в ходе экспериментального обучения. Экспериментальную базу обучения представили четыре группы студентов 4-го курса по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Английский язык» Института иностранных языков Московского городского педагогиче-

ского университета (40 человек). Обучение проводилось в течение весеннего семестра 2019/20 учебного года в рамках дисциплины «Практика медиаобщения» в составе дисциплины «Практика речи» и предполагало 32 ч практических занятий. Гипотеза экспериментальной работы заключалась в том, что при учете образовательного контекста преодоления речевой манипуляции в межкультурном (опосредованном) медиаобщении обеспечивается более успешное формирование когнитивного (например, на этапе КС-0: знание о речевой манипуляции (комплекса средств, реализующих речевую манипуляцию; операционально-деятельностного (например, на этапе КС-1 умение обнаружить, абстрагировать от контекста факт речевой манипуляции со стороны партнера по межкультурной коммуникации) и аксиологического (на этапе КС-1: готовность относиться к факту речевой манипуляции легко, как к феномену потенциально конструктивному и подверженному изменению) компонентов содержания КК.

В рамках каждого этапа студентам необходимо было выполнить специальное упражнение (согласно разработанной технологии обучения), с помощью которого определялась динамика изменения уровня сформированности КК. Представленная гистограмма (рис. 1) отражает стабильность в положительной динамике изменения формируемых компонентов КК и подтверждает эффективность предлагаемой технологии обучения межкультурному медиаобщению в ситуации манипулятивного воздействия.

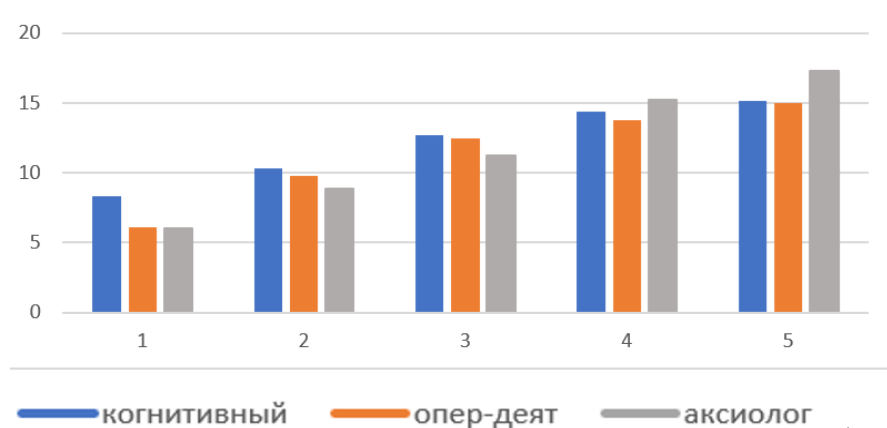


Рис. 1. Уровень сформированности КК согласно динамике изменения когнитивного, операционально-деятельностного и аксиологического параметров

Заключение

Таким образом, необходимость учета и преодоления манипулятивного воздействия в рамках настоящей геополитической обстановки в мире обусловила разработку обучающей стратегии преодоления речевой манипуляции, разворачивание которой последовательно представлено в этапах технологии обучения межкультурному медиаобщению в системе профессиональной иноязычной подготовки студентов. Формирование КК, выделенной в составе стратегического компонента МКК, представляется нам особо актуальным и приоритетным в контексте современного иноязычного образования.

Проведенное экспериментальное обучение установило, что использование разработанной технологии обучения межкультурному медиаобщению в ситуации манипулятивного воздействия определяет успешность и эффективность формирования КК как способности и готовности преодолевать манипулятивное воздействие на стратегическом уровне в ситуации межкультурной коммуникации на основе идентификации, интерпретации, осознания речевой манипуляции и осуществления рефлексии коммуникативных действий, предпринятых коммуникантами при опосредованной межкультурной коммуникации.

Литература

1. *Малахова В.Г., Бокова Т.Н.* Особенности образования в информационном обществе // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. М. : Инновационный научно-образовательный и издательский центр «Алмавест», 2019. С. 36–40.
2. *Тарева Е.Г., Гальскова Н.Д.* Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra // *Иностранные языки в школе*. М. : Закрытое акционерное общество «Релод», 2013. С. 2–8.
3. *Гончарова В.А., Абрамова Г.С.* Социализация в мегаполисе: вызов педагогическому образованию? // *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск : Редакция международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования». 2019. С. 34–37.
4. *Кабанова О.А.* Онлайн-курс в системе смешанного обучения с позиции межкультурного подхода // *Диалог культур. Культура диалога: от конфликта к взаимопониманию*. М. : Языки Народов Мира, 2020. С. 214–220.
5. *Штанько Е.В.* К вопросу о повышении эффективности обучения аудированию в неязыковом вузе // *Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков*. СПб. : Государственная полярная академия, 2012. С. 359–367.
6. *Тарева Е.Г.* Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // *Язык и культура*. 2017. № 40. С. 302–320.
7. *Левина О.М.* Речевая манипуляция в контексте межкультурного иноязычного образования: интерпретация понятия // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. № 7 (85), ч. 2. С. 426–429.
8. *Барышников Н.В.* Профессиональная межкультурная коммуникация. Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2010.
9. *Бердичевский А.Л.* Межкультурное образование: мода или необходимость? // *Диалог культур. Культура диалога. В поисках передовых социогуманитарных практик* : ма-

- териалы Первой междунар. конф. / под общ. ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. М. : МГПУ; Языки народов мира, 2016. С. 41–46.
10. **Тарева Е.Г.** Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания // Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности / отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. М. : НЕОЛИТ, 2017. С. 17–44.
 11. **Языкова Н.В.** Межкультурный подход к обучению иностранным языкам: от теории к практике // Содержание современного языкового образования в системе профессиональной подготовки студентов. Барнаул : Барнаул. гос. пед. ун-т, 2009. С. 210–213.
 12. **Стеннов А.П., Стеннова Л.А.** Манипулятивные возможности средств массовой информации: оценка суггестивности информационного воздействия // Акмеология. М. : Научно-исследовательский институт школьных технологий, 2014. С. 211–213.
 13. **Меркурьева В.Б., Салчак А.А.** Манипулятивный потенциал языковых средств при формировании негативного образа России в немецкоязычном медиадискурсе // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. М. : Московский государственный технический университет гражданской авиации, 2017. С. 98–100.
 14. **Левина О.М.** Коммуникативная стратегия манипулятивного воздействия: проблема искажения национальной картины мира в условиях межкультурной коммуникации // Россия и Запад: диалог культур : сб. науч. ст. XX Междунар. конф. / отв. ред. А.В. Павловская. М. : Центр по изучению взаимодействия культур, 2018. С. 278–284.
 15. **Левина О.М.** Коммуникативная стратегия манипулирования как объект дидактизации в межкультурном языковом образовании // Диалектика современного межкультурного иноязычного образования: векторы и смыслы / под. общ. ред. В.А. Гончаровой, И.Н. Столяровой. М. : Библио-Глобус, 2018. С. 123–132.
 16. **Левина О.М.** Конвенциональная компетенция в целеполагании межкультурного иноязычного образования в условиях речевой манипуляции // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск : Редакция международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования», 2019. С. 269–271.
 17. **Лубенец М.Ю.** Конвенциональные отношения как основа развития студенческого коллектива // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. Курск : Редакция Журнала научных публикаций аспирантов и докторантов, 2010. С. 73–74.
 18. **Осьмук Л.А.** Конвенциональное мышление и конвенциональные отношения в ситуации «столкновения цивилизаций» // Конфликтология. СПб. : Фонд развития конфликтологии, 2014. С. 122–123.
 19. **Елизарова Г.В.** Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 371 с.
 20. **Ek J.A. van, Trim J.L.M.** Threshold 1990. Strasbourg : Council of Europe Press, 1993. 89 p.
 21. **Ek J.A. van.** Objectives for Foreign Language Learning. Strasbourg : CCC/CE, 1996.
 22. **Дикова Е.С.** Содержание и структура межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 2 (20). С. 65–69.
 23. **Кирик Н.Ю.** К вопросу об историографии понятия «самообразовательная компетентность» // Современная высшая школа: инновационный аспект. Челябинск : Частное образовательное учреждение высшего образования «Международный Институт Дизайна и Сервиса», 2012. С. 29–37.

Сведения об авторах:

Левина Олеся Михайловна – старший преподаватель, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: olesya.levina@gmail.com

Гончарова Виктория Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: goncharovava@mgpu.ru

Поступила в редакцию 15 апреля 2021 г.

Techniques of teaching students of language university intercultural media-communication in the situation of manipulative influence

Levina O.M., Senior teacher, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia). E-mail: olesya.levina@gmail.com

Goncharova V.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia). E-mail: goncharovava@mgpu.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/14

Abstract. Due to the fact that nowadays the process of teaching a foreign language is aimed at creating a personality who is competent to interact effectively (aware of traditions, values of one's own and other culture) with other linguocultures, foreign-language education is represented from the position of intercultural approach as a dominant of culture-oriented paradigm to FLT. Thus, despite a common opinion that global communication is operating on egalitarian principles, the analysis of verbal manipulation in the course of media-communication as an example of intercultural communication is considered to be entirely reasonable. Consequently, taking into consideration manipulative situation in mass-media discourse teaching intercultural foreign-language communication is a strategic mission and so implies new teaching practices and techniques. Basing on on-going research manipulative communicative strategy is viewed as the main instrument of manipulative influence of a foreign-language partner within indirect intercultural communication. Communicative strategy of convention is represented as a key strategy of overcoming verbal manipulation. Intercultural communicant realizes communicative strategy of convention basing on his strategic competence (in the contents of intercultural communicative competence). The author distinguishes "conventional subcompetence" as a capability to establish conventional relations within intercultural communication in the situations of manipulative influence in order to neutralize manipulative effect and harmonize intercultural communication. On these grounds, new teaching practices and toolkits are to be designed to show how it can be operationalized. Teaching intercultural media-communication in the situation of manipulative influence is based on the following steps: 1) creating common basis for the further students' work; 2) identifying verbal manipulation in mass-media discourse; 3) interpreting verbal manipulation in the system of conventional relations; 4) comprehending own position in the situation of manipulative influence; 5) reflecting on how the process of developing intercultural communicative competence (in particular, conventional competence) is being realized. Created teaching practices and techniques were used in the frames of the experiment while teaching students at a language university. The results of the experimental work supported the hypothesis of on-going research that new techniques of teaching media-communication allow to develop conventional subcompetence of the students to interact effectively in the frames of indirect intercultural communication in the situation of manipulative influence.

Keywords: intercultural communication; verbal manipulation; manipulative influence; intercultural foreign-language education; conventional (sub)competence; conventional strategy; manipulative strategy

References

1. Malakhova V.G., Bokova T.N. (2019) Osobennosti obrazovaniya v informatsionnom obschestve [Features of education in information society] // Alma mater. M.: Almazvest. pp. 36–40.
2. Tareva E.G., Gal'skova N.D. (2013) Innovatsii v obuchenii yazyku i kul'ture: pro et contra [Innovation processes in language and culture teaching: pro et contra] // Inostrannye yazyki v shkole. M.: Relod. pp. 2–8.
3. Goncharova V.A., Abramova G.S. (2019) Socializatsiya v megapolise: vyzov pedagogicheskomu obrazovaniyu? [Getting socialized in a city: challenging pedagogical education?] // Gorno-Altajsk: Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. pp. 34–37.
4. Kabanova O.A. (2020) Onlain-kurs v sisteme smeshannogo obucheniya s pozitsii mezhkul'turnogo podkhoda [Online course in blended learning from the position of intercultural approach] // Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: ot konflikta k vzaimoponimaniyu. M.: Yazyki narodov mira. pp. 214–220.
5. Shtan'ko E.V. (2012) K voprosu o povyshenii effektivnosti obucheniya audirovaniyu v neyazykovom vuze [To the issue of making teaching listening more effective] // Aktual'nye voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. SPb.: Gosudarstvennaya polyarnaya akademiya. pp. 359–367.
6. Tareva E.G. (2017) Sistema kul'torossoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [The system of culture-based approaches to foreign language teaching] // Yazyk i kul'tura – Language and Culture. Tomsk: TGU. pp. 302–320.
7. Levina O.M. (2018) Rechevaya manipulyatsiya v kontekste mezhkul'turnogo inoyazy'chnogo obrazovaniya: interpretatsiya ponyatiya [Verbal manipulation in the context of intercultural foreign-language education: the interpretation of notion]. Tambov: Gramota. pp. 426–429.
8. Baryshnikov N.V. (2010) Professional'naya mezhkul'turnaya kommunikatsiya: monografiya [Professional intercultural communication: monograph]. Pyatigorsk: PGLU.
9. Berdichevskiy A.L. (2016) Mezhkul'turnoye obrazovaniye: moda ili neobkhodimost'? [Intercultural education: fashion or necessity?] // Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga. V poiskakh peredovykh sociogumanitarnykh praktik. Materialy Pervoy mezhdunarodnoy konferentsii. M.: MSU. pp. 41–46.
10. Tareva E.G. (2017) Mezhkul'turnyy podkhod v paradigmal'noy sisteme sovremennogo sotsiogumanitarnogo znaniya: kollektivnaya monografiya [Intercultural approach in paradigm system of modern socio-humanitarian knowledge: collective monograph] // Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: chelovek i novyye sociogumanitarnyye cennosti. M.: NEOLIT. pp. 17–44.
11. Yazykova N.V. (2009) Mezhkul'turnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam: ot teorii k praktike [Intercultural approach to foreign language teaching: from theory to practice] // Soderzhaniye sovremennogo yazykovogo obrazovaniya v sisteme professional'noy podgotovki studentov. Barnaul: Barnaul'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet. pp. 210–213.
12. Stepnov A.P., Stepnova L.A. (2014) Manipulyativnyye vozmozhnosti sredstv massovoy informatsii: otsenka suggestivnosti informatsionnogo vozdeystviya [Manipulative opportunities of media: score of suggestivity of information impact] // Akmeologiya. M.: Nauchno-issledovatel'skiy institut shkol'nykh tekhnologiy. pp. 211–213.
13. Merkurieva V.B., Salchak A.A. (2017) Manipulyativnyy potentsial yazykovykh sredstv pri formirovani negativnogo obraza Rossii v nemetskoyazychnom mediadiskurse [The manipulative potential of linguistic means in forming the negative image of Russia in German media discourse] // Crede Experto: Transport, Obshchestvo, Obrazovaniye, Yazyk. M.: Moskovskiy gosudarstvennyy tekhnicheskii universitet grazhdanskoj aviatsii. pp. 98–100.

14. Levina O.M. (2018) Kommunikativnaya strategiya manipulyativnogo vozdeystviya: problema iskazheniya natsional'noy kartiny mira v usloviyakh mezhkul'turnoy kommunikatsii [Communicative strategy of manipulation: problem of changing the national picture of the world in the context of intercultural communication] // Sbornik nauchnykh statey XX Mezhdunarodnoy konferentsii "Rossiya i Zapad: dialog kul'tur". Moscow: Tsentr po izucheniyu vzaimodeystviya kul'tur. pp. 278–284.
15. Levina O.M. (2018) Kommunikativnaya strategiya manipulyrovaniya kak objekt didaktizatsii v mezhkul'turnom yazykovom obrazovanii: kollektivnaya monografiya [Communicative manipulation strategies as a point of teaching in intercultural approach to foreign language learning and teaching: collective monograph] // Dialektika sovremennogo mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya: vektory i smysly / M.: Biblio-Globus. pp. 123–132.
16. Levina O.M. (2019) Konventsional'naya kompetentsiya v tselepolaganii mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya v usloviyakh rechevoy manipulyatsii [Conventional competence within goal-setting of intercultural foreign language education in presence of verbal manipulation] // Gorno-Altaysk: Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. pp. 269–271.
17. Lubenets M.Y. (2010) Konventsional'nyye otnosheniya kak osnova razvitiya studentcheskogo kollektiva [Conventional relationships as a basis for developing students' collective] // Kursk: Redaktsiya Zhurnala nauchnykh publikatsiy aspirantov i doktorantov. pp. 73–74.
18. Os'muk L.A. (2014) Konventsional'noye myshleniye i konventsional'nyye otnosheniya v situatsii "stolknoveniya tsivilizatsiy" [Conventional thinking and conventional relationships in situation "the clash of civilizations"] // Konfliktologiya. SPb.: Fond razvitiya konfliktologii. pp. 122–123.
19. Elizarova G.V. (2001) Formirovaniye mezhkul'turnoy kompetentsii studentov v protsesse obucheniya inoyazychnomu obscheniya [Forming intercultural competence of students in the process of teaching foreign language communication]. Pedagogics doc. diss. SPb. 371 p.
20. Ek J.A. van., Trim J.L.M. (1993) Threshold 1990. Strasbourg: Council of Europe Press. 89 p.
21. Ek J.A. van. (1996) Objectives for Foreign Language Learning. Strasbourg: CCC/CE.
22. Dikova E.S. (2013) Soderzhaniye i struktura mezhkul'turnoy professional'noy kommunikativnoy kompetentsii studentov tekhnicheskogo vuza [Content and structure of intercultural professional communicative competence of students of technical university] // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota. pp. 65–69.
23. Kifik N.Y. (2012) K voprosu ob istoriografii ponyatiya "samoobrazovatel'naya kompetentnost'" [To the question of historical meaning of the notion "self-developing competence"] // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt. Chelyabinsk: Chastnoye obrazovatel'noye uchrezhdeniye vysshego obrazovaniya "Mezhdunarodnyy Institut Dizayna i Servisa". pp. 29–37.

Received 15 April 2021

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Н.Г. Нестерова, Д.А. Туманова

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
(научный проект № 17-29-09132).*

Аннотация. Обсуждаются лингвометодические возможности применения социальных сетей как образовательной технологии в методике преподавания русского языка как иностранного. Проанализированы достоинства социальных сетей в организации различных форм обучения и в качестве инструмента для информирования; соцсети рассмотрены как дополнительная форма мотивации студентов к обучению и как площадка для реализации принципа студентоцентричности. Описаны преимущества социальных сетей с точки зрения эффективности коммуникации между субъектами образовательного процесса в условиях смешанного обучения. Отмечены возможности формирования у иностранных студентов «мягких» компетенций и медиаинформационной грамотности. Представлены результаты применения социальной сети в работе с иностранными студентами, обучающимися в Томском государственном университете по специальности «Русский язык». В качестве оптимальной площадки для работы со студентами обоснована социальная сеть «ВКонтакте»: она обладает функциональными преимуществами, в сравнении с другими социальными сетями, и является элементом российской медиакультуры, что способствует формированию лингвострановедческой и коммуникативной компетенций у иностранных студентов. Предложен вариант включения иностранных студентов в русскоязычную социальную сеть «ВКонтакте». Интеграция осуществляется поэтапно и включает подготовку студентов к коммуникации в социальной сети, взаимодействие в рамках социально-сетевой коммуникации, обучение речевой деятельности. В рамках исследования проведен открытый опрос студентов и преподавателей русского языка как иностранного из разных стран; по итогам опроса получено представление о применении социальных сетей в обучении иностранным языкам за рубежом. Приведены примеры заданий, ориентированных на развитие всех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения, письма. Практические задания разработаны с опорой на этапы интеграции иностранного студента в русскоязычную социальную сеть. Рассмотрены возможности применения социальных сетей на разных уровнях владения русским языком как иностранным. По итогам исследования и апробации фрагментов занятий при посредстве социальной сети сделано заключение о результативности данной педагогической технологии в методике обучения русскому языку как иностранному в рамках смешанного обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; социальная сеть; педагогическая технология; лингвометодические возможности; речевая деятельность; медиаинформационная грамотность

Введение

История появления социальных сетей в интернете связана с именем Рэнди Конрада, который в 1995 г. создал Classmates – первую социальную сеть в современном понимании. Ее концепция оказалась очень востребованной, социальная сеть остается очень популярной у американцев и сегодня [1]. Постепенно социальные сети стали использоваться в сфере образования. В 2004 г. сеть Facebook, созданная в академических целях, стала доступна студентам Гарвардского университета, затем студентам Бостонского университета, а позднее все студенты, имеющие почтовый аккаунт в аккредитованном для высших учебных заведений США домене.edu, получили доступ к получившей популярность социальной сети. Этот факт для зарубежных специалистов в сфере образования стал основанием к использованию социальных сетей в процессе обучения [2. С. 43].

Современное образование во всем мире находится в постоянном поиске новых педагогических технологий, и применение социальных сетей в процессе обучения становится все более распространенным явлением. Так, в основной образовательной программе высшего образования «Русский язык» по направлению подготовки «Филология» (программа, по которой обучаются в Томском государственном университете (ТГУ) иностранные студенты) указывается, что объектом профессиональной деятельности выпускников, осваивающих программу бакалавриата, является *коммуникация в устной, письменной и виртуальной форме* (http://philology.tsu.ru/sites/default/files/45.04.01%20%D0%A0%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D1%8F%20%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%20%D0%BA%D0%B0%D0%BA%20%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9_1.pdf).

В числе результатов освоения дисциплин направления подготовки отмечается компетентность в сфере межкультурной коммуникации, которая включает *деловой этикет, в том числе телефонный и сетевой этикет*. В процессе обучения студент овладевает данными компетенциями при условии включения в различные виды интернет-коммуникации на русском языке. Для современного студента интернет – это среда общения со сверстниками на различных площадках, и прежде всего в социальной сети. Отмеченный факт определил актуальность исследования и постановку цели – выявление лингвометодических возможностей применения социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному (РКИ).

Обучение с применением социальных сетей соответствует требованиям ФГОС 3++, согласно которым выпускник вуза должен владеть медиаинформационной грамотностью, позволяющей самостоятельно

приобретать новые знания и умения посредством новых медиакоммуникаций, а также использовать их в практической деятельности. Обращение к социальным сетям в преподавании русского языка как иностранного отвечает основным дидактическим принципам: наглядности, сознательности, активности, доступности, межкультурного взаимодействия, а также психологическим принципам обучения: мотивации и поэтапности в формировании основных навыков и умений.

Применение социальных сетей является интерактивной технологией в методике обучения иностранным языкам, которая обеспечивает баланс между традиционными и инновационными образовательными технологиями. Общение в социальных сетях способствует овладению коммуникативной компетенцией – ведущей компетенцией в обучении иностранным языкам. При этом мы исходим из того, что социальные сети не могут стать основной образовательной площадкой, но могут создавать новые условия, обеспечивающие интерактивность процесса получения знаний: «При обучении иностранным языкам контактная форма обучения остается ведущей, в то время как дистантная – дополняющая контактную» [3. С. 72].

Методология исследования

Методологию исследования составили анализ научной литературы, в ходе которого выявлялись наиболее эффективные приемы привлечения социальных сетей к учебному процессу, серия опросов и апробация избранной технологии в учебном процессе с иностранными студентами.

Изучение литературы, раскрывающей возможности применения социальных сетей в образовательном процессе, доказывает активный интерес к данной методической проблеме. Современный период развития образования характеризуется активным и всесторонним внедрением информационных и коммуникационных технологий, которые позволяют существенно изменить содержание, методы и формы обучения. Использование социальных сетей в обучении оправдано, так как большинство студентов зарегистрированы в них и проводят на этой коммуникативной площадке значительное количество времени [4. С. 127].

В рамках данного исследования был проведен опрос с целью выявить степень востребованности социальных сетей в повседневной жизни современного человека и в обучении. В нем приняли участие 92 студента ТГУ в возрасте от 16 до 46 лет. Данные опроса подтвердили, что социальные сети, а также электронная почта и мессенджеры стали неотъемлемой частью жизни человека эпохи новых коммуникаций, и утвердили во мнении, что они могут быть использованы не только в качестве посредника в коммуникации, но и в обучении русскому

языку как иностранному (с результатами опроса можно ознакомиться по ссылке <https://docs.google.com/forms/d/1fd4oEDEXBXD1whglPDKFConKDrW8mZwxokLRqVSDxks/edit>).

Новые образовательные стандарты диктуют необходимость модернизации методов и форм обучения. В качестве главной задачи указывается формирование нового стиля мышления, благодаря которому учащийся сможет самостоятельно учиться, ставить перед собой образовательные цели и находить пути их решения, используя инструментальный информационных технологий [5. С. 45]. В связи с появлением большого количества новых социальных сервисов и сетей перед педагогами и учащимися открываются широкие возможности для новых технологий в образовательном процессе. Веб-сервисы и сети все более уверенно становятся той социально-информационной средой, которая позволяет обновлять методические ресурсы, актуальные для решения педагогических задач. Преподаватели активно овладевают новыми информационными технологиями в педагогической деятельности, что повышает интерес студентов к предмету и конкурентоспособность преподавателей.

Анализ научной литературы позволил сформулировать преимущества использования социальных сетей в образовательном процессе. Социальные сети дают возможность создавать виртуальные сообщества и осуществлять различные формы работы с обучающимися: индивидуальную, коллективную и групповую работу; проектную деятельность: сетевые проекты, самостоятельную работу студентов. Социальные сети создают среду для самообразования; позволяют формировать лидерские качества и навыки работы в команде.

Социальные сети являются инструментом для информирования. С этой целью используются такие возможности, как виртуальная «доска объявлений», обмен ресурсами и информацией. Обучение в социальных сетях ориентировано на обучающихся: эта особенность социальных сетей связана с размещением дифференцированных заданий, с постоянной доступностью информации, с вовлеченностью студентов в образовательный процесс. Студенты, которые по тем или иным причинам не смогли посетить занятие, имеют возможность связаться с сокурсниками или преподавателем и выполнить задания в индивидуальном режиме [6. С. 331].

Для современного обучающегося актуальной становится возможность поделиться результатами работы с широкой аудиторией, не только со своими сокурсниками, но и со всем миром. Преимуществом новых технологий является электронное портфолио, когда все достижения студента хранятся в электронной среде, и при необходимости доступ к портфолио можно получить из любой точки мира. Студентоориентированное обучение предполагает, что учебный процесс строится с

учетом интересов студентов. Отслеживая в социальных сетях информацию об интересах студентов, преподаватель имеет возможность сделать урок более актуальным для конкретной группы.

Технические возможности социальных сетей упрощают коммуникацию между студентами и преподавателем, делают ее более оперативной [4. С. 128]. В специальной литературе отмечаются также положительные психологические результаты онлайн-работы со студентами. В частности, Н.В. Кергиловой и О.К. Сазоновой отмечается, что обучение, опосредованное социальной сетью, проходит в неформальной обстановке [7]. Методистами обращается внимание на то, что студент и преподаватель в социальной сети ведут себя свободнее, чем в реальной учебной коммуникации. Это проявляется в том, что студенты не стесняются задавать вопросы, которые в реальной среде могли бы привести к критической оценке со стороны однокурсников. В социальной сети взаимодействие между преподавателем и студентом осуществляется на «горизонтальном» уровне, в то время как в обычной учебной коммуникации оно довольно часто происходит «по вертикали». Акцент делается также на том, что студент имеет возможность общаться в режиме онлайн не только с преподавателем, но и с однокурсниками; это дает возможность для организации неформального общения, что особенно важно перед сессией [7. С. 88].

В эпоху новых медиакоммуникаций использование социальных сетей становится одной из методических компетенций преподавателя РКИ, что также получило специальное внимание в научной литературе [8. С. 7]. Продуманное использование социальных сетей дает положительные результаты в методике обучения разным видам речевой деятельности. Пространство социальных сетей подразумевает регулярное создание письменных текстов (сообщений, комментариев, постов), это способствует развитию у иностранных студентов навыков письменной речи. Чтение сообщений и постов друзей расширяет словарь, развивает навыки данного вида речевой деятельности. В специализированных группах размещаются аудио- и видеоролики с русской музыкой, российскими фильмами, учебными материалами. При помощи звуковых и мультимедийных средств иностранный студент имеет возможность тренировать навыки аудирования, а появившаяся в социальных сетях функция аудио- и видеозвонков обеспечивает общение иностранных обучающихся с носителями русского языка в онлайн-режиме. Перечисленные виды деятельности отвечают основному методу обучения иностранным языкам – коммуникативному [9. С. 214]. Общение в социальных сетях способствует более раннему переводу иностранных учащихся из учебной ситуации в ситуацию коммуникативную, что создает условия для активного закрепления знаний, умений, навыков, полученных на занятиях [10. С. 111].

Изученная литература свидетельствует, что русскоязычные социальные сети чаще используются для обучения студентов на продвинутом этапе (B1 и выше) и что наиболее активно применяются для обучения студентов-филологов. По мнению И.Е. Герасименко, не следует ограничиваться только этими уровнями и можно внедрять обучение в социальных сетях уже на уровне A1 [10. С. 112]. Работу со студентами, владеющими начальным уровнем языка, можно построить на процессе обмена короткими высказываниями и на вербальных реакциях по поводу этих высказываний, а также на корректировке возникающих в процессе переписки ошибок. Владея уровнем A2, иностранные учащиеся могут вступать в сообщества по интересам и читать размещенные в них материалы на интересующие темы. Преподаватель может предложить студентам сделать устный или письменный пересказ, проанализировать данный контент. При аспектном обучении русскому языку Е.С. Скляр предлагает перевести работу в сети «ВКонтакте» в аспект «письмо» и использовать сеть для автоматизации навыков создания письменного текста. Начиная с уровня B1, к переписке с друзьями и чтению интернет-статей, по рекомендации автора, необходимо добавлять деятельность по созданию и размещению в выбранной группе собственных текстов, а также обсуждение актуальных проблем с участниками группы [11. С. 40].

Исследователи обосновывают целесообразность использования социальных сетей тем, что преподаватель становится одним из участников коммуникации. Каналы связи со студентами заметно расширяются: «Доступ к социальным сетям позволяет ему поддерживать связь с теми студентами, реальное общение с которыми затруднено по тем или иным причинам» [12. С. 77].

Социальные сети позволяют преподавателю охватить большее количество студентов. Так, когда он отвечает на вопрос одного учащегося, ответ видят все студенты; они могут проверить правильность выполнения задания и исправить свою ошибку. Преподаватель анализирует и систематизирует ошибки учащихся, получая возможность постоянного текущего контроля без специальных промежуточных контрольных работ. На ранних этапах обучения языку, когда студент еще не владеет свободно русской речью, преподаватель обеспечивает студента посильным для его восприятия страноведческим материалом.

По мнению Ю.С. Мушниковой, использование социальных сетей в методике обучения РКИ является одним из способов мотивации к изучению языка. В группах размещаются интерактивные задания; используется прием визуализации, так как большая часть заданий сопровождается картинками. Учащимся предлагается участвовать в опросах с целью повышения интереса к предмету обучения; используются механизмы поощрения за выполнение заданий или за правильные ответы.

Нестандартные подходы к обучению способствуют «улучшению качества усвоения материала и ускоряют процесс обучения» [13. С. 62].

Важным преимуществом социальных сетей является то, что они помогают преодолеть психологический барьер в общении со сверстниками и преподавателями. Интернет-коммуникация позволяет избежать контакта с глазу на глаз, но при этом создать ситуацию реального общения. Такое общение, как отмечается в методической литературе, «придает студенту уверенность в своих силах» [14. С. 282]. Социальные сети способствуют процессу социализации иностранного студента в новом обществе. Он может стать участником различных групп и сообществ, контент которых отражает особенности жизни в новой стране, городе, университете. Это позволит студенту приобщиться к жизни в новом обществе и почувствовать себя его частью.

Социальные сети помогают в развитии актуальных гибких навыков, терминологически обозначаемых сегодня как *soft-skill*.

Развитие критического мышления. Использование социальных сервисов позволяет обучающимся воспринимать все, что происходит в мире, в режиме реального времени; выражать свои мысли, свое мнение здесь и сейчас. Навыки выражения мыслей требуют осознанного употребления языковых средств, эта задача мотивирует учеников быть сосредоточенными при изучении языка. Навык критического мышления необходим обучающимся для объективной оценки текстов СМИ [15. С. 171], поэтому преподавателю иностранного языка (в том числе русского языка как иностранного) важно развить у студентов критическую зрелость, способность выбирать достоверные источники информации.

Взаимодействие в обучении. Веб-сайты, такие как Twitter и Facebook, предлагают различные инструменты и интерактивные приложения, позволяющие пользователям обмениваться мгновенными сообщениями. Применение данных сервисов способствует выработке у учащихся навыка командной работы.

Умение рефлексировать. В условиях дистанционного обучения самоанализ учебного процесса и его результатов очень актуален как для преподавателя, так и для студента. Рефлексия может быть организована в форме опроса в социальной сети. Преподавателю опрос позволит оценить, насколько успешно идет усвоение материала (темы, раздела), и получить отзыв на свою работу, а студентам – подытожить, чему они научились, что поняли, а что оказалось сложным для понимания [15].

А.В. Романовский, предлагая использовать постепенное погружение иностранного студента в мир социальной сети, рассматривает развитие последовательно приобретаемых и выполняемых пользователем функций: в их числе создание вербального образа виртуальной личности пользователя, когнитивно-информационная, креативная и игровая функции (подробнее об этом см.: [16]).

Автор выделяет три этапа вхождения студентов в социальную сеть. Первый этап квалифицируется исследователем как *мир, личность, язык*. Он включает освоение особенностей коммуникативного поведения, форм самопрезентации, овладение языковыми средствами, необходимыми для комфортного взаимодействия с участниками ситуации в новых обстоятельствах. Второй этап – *настройка коммуникации* – предусматривает создание учащимися персональных подписок на новости сообществ; создание учебного сообщества для обсуждения актуальных тем; размещение постов на стене сообщества с наиболее интересными, с точки зрения обучающихся, событиями; формирование собственного контента. На третьем этапе осуществляется *коммуникация*: обучающиеся учатся выражению специфических коммуникативных интенций; развивают коммуникативные навыки применения вербальных/невербальных средств общения; овладевают сетевым этикетом. Эффективность реализации выделенных этапов базируется на методически подготовленной и продуманной деятельности преподавателя [16].

В научно-методической литературе имеют место работы, свидетельствующие о том, что использование социальных сетей в процессе обучения вызывает много сомнений у преподавателей. Как и любое другое средство обучения, социальные сети обладают рядом недостатков: трудоемкость организации и поддержания учебного процесса, огромный информационный и коммуникационный поток, привязка к компьютеру и гаджетам, сложность оценивания, пренебрежение сетевым этикетом, слабые навыки студентов по распределению рабочего и свободного времени, распространенность аморального контента [6. С. 332]. Несомненно, начиная работу со студентами в социальной сети, необходимо взвесить все «за» и «против», оценить риски с целью предупредить отрицательный результат.

Исследование и результаты

Для ознакомления с реальным опытом использования преподавателями современных технологий, в группе «Преподаватели РКИ» в Facebook нами был предложен открытый опрос, целью которого было выяснить, используют ли преподаватели интернет-коммуникацию, в том числе коммуникацию в социальных сетях, в своей профессиональной практике, и если используют, то каким образом. В опросе приняли участие 30 преподавателей из 13 стран (ознакомиться с вопросами и результатами опроса можно по ссылке https://docs.google.com/forms/d/1SIYDSbfhH-0RoZelZ_xGW6n3-qreYoAQJ4CO7_8G7_Y/edit). В качестве самых популярных социальных сетей участниками опроса были выделены «ВКонтакте», Instagram и Facebook. В рамках исследования были рассмотрены возможности каждой из них в аспекте применения в

обучении русскому языку как иностранному. В итоге для организации работы со студентами была выбрана социальная сеть «ВКонтакте». Она обладает рядом преимуществ, к числу которых исследователи-методисты относят, в частности, использование «знаков различных семиотических систем (в том числе в форме креолизованного текста)» [17. С. 158]. Функционал сети широк и разнообразен, он позволяет быстро распространять и получать информацию. Социальная сеть «ВКонтакте», будучи российской сетью, является частью культуры русского народа, что расценивается как дополнительное преимущество при выборе этой социальной сети для обучения иностранцев.

Начиная учебную деятельность при посредстве социальной сети, необходимо создать виртуальную группу. Функционал группы «ВКонтакте» позволяет организовать обучение всем видам речевой деятельности. Для обучения чтению имеется возможность размещать тексты в виде отдельного поста, статьи или ссылки на сторонний ресурс. Вопросы к тексту могут быть представлены в посте, комментариях, в виде опроса. Записи для обучения аудированию могут занять место в разделах «аудиозаписи», «видеозаписи». Вопросы к аудиотексту могут быть размещены в тех же форматах, как и к тексту по чтению. Имеется возможность разместить визуальные опоры. Организовать работу по развитию письменных навыков учащихся возможно путем размещения поста на стене. Пост может содержать визуальный контент: картинку или видео, при помощи которых происходит переход к созданию письменного текста.

Наиболее эффективна организация работы группы таким образом, чтобы студенты оставляли ответы в комментариях, и когда преподаватель исправляет ошибки одного студента, другие видят их и могут выполнить самопроверку. Для организации обучения навыкам говорения преподаватель имеет возможность дать студентам задание записать собственное видео и выложить его в группу. Также имеется возможность записи голосового сообщения, но его прослушивание будет доступно только преподавателю. В соцсети «ВКонтакте» иностранный студент находит русского друга, в диалоге с которым практикует устную и письменную речь.

Весомым преимуществом сети является возможность размещать ссылки на сторонние ресурсы. Это значительно расширяет возможности преподавателя РКИ. Интерфейс «ВКонтакте» является аналогичным интерфейсу социальной сети Facebook, участниками которой являются пользователи из многих стран мира.

С целью включения иностранных студентов в обучение русскому языку посредством виртуальной коммуникации в рамках данного исследования в сети «ВКонтакте» была создана группа «Русский язык как иностранный». Участниками группы стали китайские студенты, владе-

ющие русским языком на уровне В1+. В созданной группе размещались домашние задания по курсу «Практика устной и письменной речи». Материалом для заданий послужили тексты о Сибири. Обращение к сибирскому материалу обосновано тем, что иностранные студенты, приезжая на учебу в Сибирь, должны как можно больше узнать об этом регионе России, значимом в социокультурной жизни страны. Источником текстов стали социальные сети, блоги и сайты о Сибири.

Задания в социальной сети были нацелены на развитие у студентов разных видов компетенций: *коммуникативной компетенции* (способность к реальному общению в виртуальном мире адекватно целям, сферам, ситуациям общения); готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию (умения и навыки, учитывающие, с кем студент говорит, где говорит и с какой целью); *речевой компетенции* (знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка и способности такими способами пользоваться в процессе виртуального общения); *социолингвистической компетенции* (умение выбрать нужную форму в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели, социальной роли); *лингвострановедческой компетенции* (знание традиций, реалий, достопримечательностей Сибирского региона; способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею).

Работа в группе в социальной сети «ВКонтакте» включала: 1) подготовку студентов к коммуникации в социальной сети; 2) взаимодействие в рамках социальной сети; 3) обучение речевой деятельности.

Первый блок заданий был направлен на подготовку студентов к работе в данной социальной сети. Мы исходим из того, что на начальном этапе студентам необходимо знать основную лексику, которая используется для обозначения функционала социальных сетей, поэтому обучающимся был предложен лексический минимум на русском языке: он позволил узнать или уточнить основные термины, применяемые в виртуальной коммуникации в социальной сети «ВКонтакте». Подготовительный этап осуществлялся в офлайн-формате. На этом этапе работы предусмотрены следующие задачи: 1) обучить лексическому минимуму, который необходим для обеспечения виртуальной коммуникации в социальной сети «ВКонтакте»; 2) обучить языковым особенностям самоидентификации личности на персональной странице; 3) сформировать в социальной сети собственный образ.

Второй блок заданий разработан для формирования у студентов представления о сетевом этикете, а также для формирования навыка выражения интенций в условиях виртуального общения. На втором этапе были поставлены следующие задачи: 1) создать учебное сообщество; познакомить с правилами сетикета; 2) обучить выражению специфических коммуникативных интенций (запрос информации, выра-

жение проблемы, просьба, комплимент); 3) сформировать индивидуальный набор отслеживаемых сообществ; 4) познакомить студентов с микрожанром социальной сети – мемом. Работа на этом этапе осуществлялась в закрытой группе «ВКонтакте».

Третий блок заданий разработан для обучения иностранных студентов чтению, аудированию, говорению и письму. Задачи третьего этапа предусматривали развитие у студентов навыков речевой деятельности, в том числе посредством вовлечения в языковые игры.

В рамках данной статьи приведены примеры заданий для первого и третьего блоков. Задания первого блока рекомендуется использовать в том порядке, в котором они приведены. Задания третьего блока включали задания по всем видам речевой деятельности (чтению, аудированию, говорению, письму), в том числе игровые задания, направленные на развитие речевой деятельности. Специальное внимание следует обратить на расположение заданий, чтобы, зайдя в группу, студенты выполняли их в методически правильном порядке: предтекстовые, притекстовые, послетекстовые.

Продemonстрируем некоторые апробированные в работе с иностранными студентами типы заданий и методические установки к ним.

Подготовка студента к коммуникации в социальной сети.

Работа с лексическим минимумом

Задание 1. Прочитайте лексический минимум для коммуникации в социальной сети «ВКонтакте». Найдите слова, которые идентично звучат на русском языке и на вашем родном языке.

ПРИМЕЧАНИЕ. Дефиниции предлагаются студентам в упрощенном варианте.

Социальная сеть – сайт для размещения информации о себе и коммуникации с другими людьми.

Сидеть в социальной сети – быть активным участником общения в социальной сети.

Профиль/страница в социальной сети – место в социальной сети, где человек размещает информацию о себе.

Пост/публикация/запись на стене – информационный блок, размещенный пользователем в социальной сети. Пост может содержать текст, изображение, аудио- или видеозапись.

Выложить/опубликовать пост/публикацию – разместить пост на странице в социальной сети.

Стена – место на странице или в группе в социальной сети, где человек размещает посты.

Прикрепить фото – добавить к посту фотографию.

Добавить в друзья – предложить человеку стать другом в социальной сети.

Поставить лайк – оценить пост. Сказать «мне нравится» в социальной сети.

Комментарий (написать/оставить комментарий) – выражение личного отношения к посту на странице друга или в группе.

Смайл – небольшое графическое изображение для выражения эмоций. *Смайлик* – уменьшительно-ласкательная форма.

Эмодзи – язык смайликов.

Стикер – крупное графическое изображение, которое помогает выразить эмоции.

Голосовое сообщение – звучащее сообщение.

Лента новостей – индивидуальная подборка постов друзей и новостей из групп.

Сториз – короткое видео или фото в социальной сети, которое можно посмотреть в течение 24 ч.

Сделать репост – поделиться постом/публикацией на своей стене.

Группа, паблик – сообщество в социальной сети, участники которого объединены общими интересами.

Вступить в группу/паблик – стать участником группы по интересам.

Ссылка – адрес сайта.

Хэштег – ключевое слово или несколько слов, которые используются в социальных сетях для распределения сообщений по темам.

Блогер – человек, который ведет свой блог в социальных сетях или на сайте.

Сетевой этикет – правила поведения в сети Интернет.

Задание 2. *Соедините слово и картинку с его значением.*

ПРИМЕЧАНИЕ. Для выполнения этого задания необходимо к каждому предложенному слову подобрать картинки, перемешать их и предложить студентам соединить слово и картинку.

Хештег, стикер, голосовое сообщение, комментарий, смайлик, репост, лайк.

Задание 3. *Вставьте пропущенные слова в нужной форме.*

ссылка сообщение отправить группа добавить страница стена
пост лайк сидеть

1. Мои друзья из России сидят в социальной сети «ВКонтакте». Я тоже хочу создать _____ в ней.

2. «ВКонтакте» можно _____ в друзья преподавателя.

3. Тебе нужно пройти по _____, чтобы попасть на сайт.

4. Если долго _____ в социальных сетях, можно испортить зрение.

5. Я вступил в _____ «Я люблю русский язык».

6. Я не могу _____ тебе голосовое сообщение, потому что я сейчас в гостях.

7. На _____ нет пока ни одной записи.

8. Маша выложила новый _____ на своей стене. Я поставил ей _____.

Задание 4. Составьте предложения со словами и словосочетаниями: опубликовать сториз, блогер, выложить пост, группа.

Изучение структуры страницы «ВКонтакте»

Задание 5. В сети «ВКонтакте» изучите страницы 2 известных личностей: певицы Полины Гагариной и музыканта Дениса Мацуева. Ответьте на вопрос: из каких основных разделов состоит профиль «ВКонтакте»?

ПРИМЕЧАНИЕ. Преподаватель делает скриншоты страниц «ВКонтакте» известных личностей. Студенты должны проанализировать их и отметить, что профиль состоит из таких разделов, как Ф. И. О., дата рождения, город проживания, семейное положение, образование, место работы, родной город, языки, дети, вуз, факультет, специальность, контактная информация, деятельность, о себе, фотография.

Задание 6. В каком падеже указан месяц в дате рождения? А год? Спросите у пяти одноклассников, когда они родились, и напишите даты рождения словами. **МОДЕЛЬ:** Ван Ли родилась пятого апреля (одна) тысяча девятьсот девяносто четвертого года.

Задание 7. Мужчина и женщина: кто замужем, а кто женат?

Задание 8. Образуйте однокоренные слова: ум, креативность, доброта, честность, красота, здоровье, власть, богатство, смелость, упорство, юмор, жизнелюбие.

Задание 9. Какая ваша любимая книга? Расскажите о ней. Кто ее автор? О чем она?

Задание 10. Какой ваш любимый фильм? Расскажите его сюжет. Какие актеры в нем снимались?

Задание 11. Рассмотрите фотографии людей на их странице в сети «ВКонтакте». Опишите их: как выглядит человек? Как вы думаете, какая у него профессия? Какими чертами характера он обладает?

ПРИМЕЧАНИЕ. Для реализации данного задания преподавателю необходимо подобрать 3–4 фотографии людей, которые отражали бы различные виды деятельности и характеры людей.

Задание 12. У вас есть хобби? Разделитесь на пары и расскажите про хобби своему партнеру.

Задание 13. Расскажите о себе: какими качествами характера вы обладаете, чем вам нравится заниматься, что вас вдохновляет?

Задание 14. Создайте свой профиль «ВКонтакте». Заполните все разделы. Добавьте в друзья своих одноклассников. Вступите в группу <https://vk.com/clubRFL>.

ПРИМЕЧАНИЕ. В конце занятия преподаватель предупреждает студентов, что дальнейшая коммуникация будет проходить в группе «ВКонтакте», в которую они вступят, когда создадут свои страницы.

Задание 15. На своей странице вы заполняли раздел «Интересы». В сети «ВКонтакте» существует много групп по интересам, в каждой из которой публикуются новости и полезные материалы в этой сфере. Найдите три группы, которые отвечают вашим интересам, и вступите в них. Сделайте репосты интересных новостей из этих групп, чтобы ваши друзья в сети «ВКонтакте» видели, чем вы увлекаетесь.

ПРИМЕЧАНИЕ. После того как студенты вступят в группы и сделают репосты, преподаватель анализирует интересы студентов и предлагает им подборку полезных групп по интересующим их темам. Преподавателю необходимо также подготовить отдельный пост со списком групп, в которые рекомендуется вступить каждому студенту, чтобы быть в курсе новостей университета и знать ресурсы, которые он предоставляет студентам. В рамках апробации задания студентам была предложена подборка групп Томского государственного университета.

Обучение речевой деятельности. Чтение

Работу по чтению продемонстрируем на примере текста «Акция “Бессмертный полк”».

Цель: развить у студентов навык ознакомительного чтения.

ПРИМЕЧАНИЕ. Тему, посвященную 9 Мая, считаем обязательной в работе с иностранными студентами; вовлекаем студентов в разного рода мероприятия, конкурсы и т.д. Особенно актуально тема прозвучала в 2020 г. в связи с празднованием 75-летия Победы в Великой Отечественной войне советского народа против фашистской Германии и в условиях пандемии коронавируса показала сплоченность людей

всего мира. Важным представляется подчеркнуть, что идея «Бессмертного полка» родилась в Томске.

Задание 1. *Знаете ли вы про акцию «Бессмертный полк»? Пройдите опрос.*

ВАРИАНТ РАЗМЕЩЕНИЯ. Задание к тексту размещено в виде отдельного поста с опросом.

Задание 2. *Прочитайте текст. Как вы понимаете словосочетание «Бессмертный полк»? Ответ напишите в комментарии.*

«Бессмертный полк» – это общественная акция, которая помогает сохранить память об участниках Великой Отечественной войны. Такая акция проходит во всех городах России и в некоторых других странах. 9 Мая во время парада Победы участники проходят колонной и несут транспаранты с фотографиями ветеранов Великой Отечественной войны. На сайте moypolk.ru каждый участник может опубликовать фотографии и краткие биографии своих родственников-ветеранов. Встать в колонну с фотографией ветерана может человек любого вероисповедания, любой национальности и любых политических взглядов.

Акцию «Бессмертный полк» инициировали журналисты Томска. Впервые она состоялась 9 Мая 2012 г. в Томске. В 2013 г. к акции присоединились города Сибири (Красноярск, Барнаул, Омск, Новосибирск) и другие города России. В 2015 г. акцию поддержали 15 стран: Норвегия, Ирландия, Эстония, Азербайджан, Ливан, Республика Корея, США, Германия, Австрия и др.

С помощью сайта moypolk.ru можно найти информацию о своих родственниках, которые принимали участие в войне. В 2020 г. принять участие в акции «Бессмертный полк» можно онлайн. Также 9 Мая в 19.00 по местному времени любой человек может выйти на балкон с фотографией своего ветерана и спеть песню «День Победы».

Задание 3. *Ответьте на вопросы.*

1. В чем главная идея акции?
2. Проходит ли акция «Бессмертный полк» в вашей стране?
3. Есть ли в вашей стране похожие акции? Если да, расскажите о них.

Обучение речевой деятельности. Аудирование

Продemonстрируем работу по аудированию на примере радиотекста «Первое общежитие ТГУ».

Цель: развить у студентов навыки аудирования.

ПРИМЕЧАНИЕ. Источник: <http://radio-blagovest.ru/?p=7306>
21:00-22:20

Задание 1. *Подберите синонимы к словам и словосочетаниям. Ответы напишите в комментариях.*

ВАРИАНТ РАЗМЕЩЕНИЯ. Задания размещаются в виде отдельного поста.

1. В полном составе. 2. Прислуга. 3. Просторный. 4. Негласная система. 5. Одноместный.

А. Помощник по хозяйству. Б. Для одного человека. В. Все. Г. Большой. Д. Тайный, секретный.

Задание 2. *Послушайте фрагмент радиовыпуска «О томском студенчестве». Текст рассказывает о том, как жили в общежитии первые студенты Императорского Томского университета. Первое общежитие Университета было открыто в 1888 году и находилось по адресу пр. Ленина 34, в здании, в котором сейчас располагается третий корпус ТГУ. Обозначьте цифрами пропущенные слова. Ответы напишите в комментарии.*

ВАРИАНТ РАЗМЕЩЕНИЯ. Задание размещается в виде отдельного поста, который состоит из фрагмента радиовыпуска «О томском студенчестве» радиостанции «Благовест» (<http://radio-blagovest.ru/?p=7306>) и текста к заданию.

– Первые студенты, они целиком, в полном составе, разместились в общежитии, 1) _____ человека. Там было 2) _____ комнат, на двоих, на 3) _____, даже была специальная комната для приема гостей, была столовая, была библиотека, была прислуга, то есть она могла организовать услуги по уборке комнаты, стирке вещей и так далее. И, кстати говоря, была такая интересная система в этом общежитии, когда самые первые студенты, которые заселились, которым повезло заселиться в это общежитие, там было очень просторно, знаете, двухместный номер, так сказать, двухместная комната, была размером 4) _____ квадратных метров, а однокомнатная 5) _____ квадратных метров.

– Это нормально.

– Сейчас у нас 16 квадратных метров на 6) _____ человек. Но была такая негласная система – 7) _____ окно на одного студента. То есть если видишь, что в комнате одно окно, значит это одноместная комната. Если 8) _____ окна, то двухместная.

Задание 3. *Послушайте фрагмент радиовыпуска еще раз и отметьте, верны ли утверждения. Ответы напишите в комментарии.*

ВАРИАНТ РАЗМЕЩЕНИЯ. Задания размещаются в виде опросов.

1. В общежитие поселились все студенты, которые учились в Университете в то время (да/нет).

2. В общежитии были только комнаты (да/нет).

3. Студенты сами убирали комнату и стирали вещи (да/нет).

4. Комнаты в общежитии были большие (да/нет).

5. В настоящее время студенты живут в общежитии в таких же условиях, как раньше (да/нет).

6. Если в комнате одно окно, значит, в ней живет один человек, если два окна, то живут два человека (да/нет).

Обучение речевой деятельности. Говорение

Цель: развить у студентов речевой навык, который позволит ему общаться на уровне общепринятого бытового общения.

Задание 1. *Каждый из вас живет или жил в общежитии. Представьте, что вы записываете видео для своего друга, в котором рассказываете, как вы живете в общежитии ТГУ. Расскажите ему, сколько человек живут в одной комнате, чем они увлекаются, как и где вы готовите еду, со студентами из каких стран живете, что вам нравится в общежитии, а что не нравится. Запишите такое видеосообщение на 1,5–2 минуты и выложите его в группу.*

ВАРИАНТ РАЗМЕЩЕНИЯ. Задание размещено в виде отдельного поста.

Обучение речевой деятельности. Письмо

Задания на развитие навыков письма продемонстрируем на примере сочинений «Мое любимое место в Томске» и «Зима в Сибири», которые предлагается написать в разное время.

Цель: развить у студентов навык написания сочинения-описания.

Задание 1. *Напишите сочинение на тему «Мое любимое место в Томске». Расскажите, что это за место, что вы знаете о нем, какие эмоции у вас вызывает это место, что именно вам там нравится. Если хотите, можете прикрепить свои фотографии.*

ВАРИАНТ РАЗМЕЩЕНИЯ. Задание размещено в виде отдельной записи на стене группы.

Задание 2. *Создайте пост на тему «Зима в Сибири» и опубликуйте его на своей стене «ВКонтакте». Расскажите своим друзьям «ВКонтакте» о том, как вы пережили первую зиму в Сибири. Чем сибирская зима отличается от зимы в вашей стране? Какую одежду вы носили зимой? Какая погода была зимой? Какие развлечения популярны в Сибири зимой? Что вас удивило? Если у вас есть зимние фотографии, прикрепите их к посту.*

Задание 3. *Напишите комментарий к посту «Зима в Сибири» своему однокласснику. Выразите свое удивление или сделайте ему комплимент.*

ВАРИАНТ РАЗМЕЩЕНИЯ. Задание размещено в виде отдельного поста.

Заключение

Анализ научной литературы, использование опросных методик и апробация разработанных учебных занятий, нацеленных на развитие всех видов речевой деятельности, дали основание к заключению, что социальные сети характеризуются высоким лингвометодическим потенциалом в обучении русскому языку как иностранному. Организация учебных занятий при посредстве социальной сети «ВКонтакте» подтвердила представление об эффективности обучения иностранных студентов русскому языку.

Разработанные и апробированные задания в рамках данной образовательной технологии продемонстрировали результативность в развитии у студентов речевой, социокультурной, лингвострановедческой и, как результат, коммуникативной компетенций. Социальная сеть обеспечила эффективное взаимодействие преподавателей со студентами и студентов внутри группы. В период пандемии коронавируса, когда в приоритете оказалось онлайн-обучение и смешанное обучение, размещение заданий на платформе социальной сети стало альтернативой проведения занятий, разнообразило учебный процесс, позволило создать психологически благоприятную атмосферу для изучения студентами русского языка. Обучение РКИ при посредстве социальной сети способствовало развитию медиаинформационной грамотности, необходимой студенту цифровой эпохи.

Литература

1. **Кочергин И.Г., Преликова Е.А.** Развитие социальных сетей экологической направленности // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. № 4 (28). С. 278–285.
2. **Иванько А.Ф., Ущенко Г.В.** Образовательные возможности Facebook // Вестник МГУП имени Ивана Федорова. 2015. № 6. С. 43–45.
3. **Шукин А.Н.** Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов. М. : Высш. шк., 2003. 334 с.
4. **Фещенко А.В.** Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Гуманитарная информатика : сб. ст. / под ред. Г.В. Можяевой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. Вып. 6. С. 124–134.
5. **Ткаченко И.С., Богатырева Ю.И.** Использование возможностей социальных сетей в образовательном процессе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. С. 44–50.
6. **Черемисин А.Г., Багдасарова Д.Г.** Образование и социальные сети: положительные и отрицательные аспекты их использования // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 2. С. 328–334.
7. **Кергилова Н.В., Сазонова О.К.** Использование социальных сетей в образовательном процессе вуза (на примере группы «ВКонтакте» «Педагогика и не только») // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 87–92.
8. **Балыхина Т.М.** Квалификационные требования к педагогам русского языка как иностранного / сост. Т.М. Балыхина. М. : Российский университет дружбы народов, 2014. 16 с.

9. **Гончаренко Н.В.** Информационные технологии в обучении аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному // Социосфера. Педагогика. 2014. № 1. С. 213–216.
10. **Герасименко И.Е.** Использование социальных сетей при обучении РКИ // Разработка учебно-методического обеспечения для внедрения инновационных методов обучения при реализации ФГОС ВО 3++ : материалы XLVI науч.-метод. конф. профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого / под общ. ред. В.А. Панина. 2019. С. 111–112.
11. **Скляр Е.С.** Роль социальных сетей в изучении русского языка как иностранного // Региональный вестник. 2019. № 9 (24). С. 40–41.
12. **Хромов С.С., Гуляева Н.А., Апальков В.Г., Никонова Н.К.** Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе // Открытое образование. 2015. № 2. С. 75–81.
13. **Мушеникова Ю.С.** Социальные сети как интерактивная форма обучения иностранному языку в старшей школе // Молодой ученый. 2017. № 33. С. 62–63.
14. **Добренко Е.И., Соколова Е.В.** Использование социальных сетей в процессе преподавания РКИ // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе : материалы VI Междунар. науч.-метод. конф. СПб. : СПб. горный ун-т. 2017. С. 280–283.
15. **Онорин Д.Е.** Влияние социальных сетей на преподавание иностранного языка // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. 2016. № 1. С. 168–173.
16. **Романтовский А.В.** Возможности использования социальных сетей в обучении РКИ // Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=6> (дата обращения: 28.02.2021).
17. **Самсонова Е.А.** Молодежь в социальных сетях: к вопросу о типологии соцсетей // Журналистика в 2020 году: творчество, профессия, индустрия : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. М. : Фак-т журн. МГУ, 2021. С. 157–158.

Сведения об авторах:

Нестерова Наталья Георгиевна – доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: nesterovatomsk@mail.ru

Туманова Дарья Алексеевна – педагог, Институт образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: dasha-tumanova@yandex.ru

Поступила в редакцию 15 апреля 2021 г.

Linguistic and methodological possibilities of social networks in teaching Russian as a foreign language

Nesterova N.G., D.Sc. (Philology), Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: nesterovatomsk@mail.ru

Tumanova D.A., education specialist, Institute of Education, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). Email: dasha-tumanova@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/15

Abstract. In the article the linguistic and methodological possibilities of using social networks as an educational technology in the methodology of teaching Russian as a foreign language were explored. The merits of social networks in the organization of various forms of learning, as a tool for information, as an additional form of motivation for students to learn and as a platform for implementing the principle of student-centeredness were analyzed. The

advantages of social networks in terms of effective communication between the subjects of the educational process in the context of blended learning were reviewed. The possibilities of forming "soft" competencies and media-information literacy of foreign students were noted. The results of the application of the social network in the work with foreign students studying Russian language at TSU were presented. We proposed a variant of integration of international students in the Russian-speaking social network "VKontakte": integration is carried out in stages and includes training students to communicate in the social network, interaction within the social network, training of speech activity. As a part of the research a survey of students and teachers of Russian as a foreign language from different countries was conducted. The results of the survey were obtained an understanding of social networks in teaching of foreign languages abroad. The social network "VKontakte" was chosen and justified as a convenient platform for working with students. This social network is an element of Russian media culture, which contributes to the formation of linguocultural and communicative competence in foreign students. "VKontakte" has functional advantages compared to other social networks. The article gives examples of tasks for the development of all kinds of speech activity (listening, reading, speaking, writing), as well as linguistic games that can be organized in a "VKontakte" group. Practical tasks are based on the stages of integration of a foreign student into the Russian-speaking social network. The possibilities of using social networks at different levels of proficiency in Russian as a foreign language were considered. According to the results of the study and testing fragments of classes in a social network concluded the feasibility and effectiveness of this educational technology in the methodology of teaching Russian as a foreign language in blended learning.

Keywords: Russian as a foreign language; social network; pedagogical technology; speech activity; linguistic and methodological possibilities; speech activity; media information literacy

References

1. Kochergin I.G., Prelikova E.A. (2013) Razvitiye sotsial'nykh setey ekologicheskoy napravlennosti [Development of environmental social networks] // Scientific notes: electronic scientific journal of Kursk State University. 4 (28). pp. 278–285.
2. Ivan'ko A.F., Ushchenko G.V. (2015) Obrazovatel'nyye vozmozhnosti Facebook [Educational opportunities of Facebook] // Vestnik MGUP imeni Ivana Fodorova, 6. pp. 43–45.
3. Schukin A.N. (2003) Metodika prepodavaniya russkogo yazika kak inostrannogo [Methodology of teaching Russian as a foreign language]: Uchebnoe posobie dlya vuzov / A.N. Schukin. M.: Vysh. shk.
4. Feshchenko A.V. (2012) Social'nye seti v obrazovanii: analiz opyta i perspektivy razvitiya [Social networks in education: analysis of experience and prospects for development] // Gumanitarnaya informatika: sbornik statey / Pod red. G. V. Mozhaevoy. Tomsk: Izd-vo Tom. Un-ta. pp. 124–134.
5. Tkachenko I. S., Bogatyreva U.I. (2019) Ispol'zovaniye vozmozhnostey social'nykh setey v obrazovatel'nom protsesse [Using the power of social networks in the educational process] // Nauchniy rezultat. Pedagogika i psichologia obrazovaniya. pp. 44–50.
6. Cheremisin A.G., Bagdasarova D.G. (2017) Obrazovanie i social'nye seti: pologitel'niye i otricatel'niye aspekti ikh ispol'zovaniya [Education and social networks: positive and negative aspects of their use] // Vestnik Donetskogo pedagogicheskogo instituta. pp. 328–334.
7. Balykhina T.M. (2014) Kvalifikacionniye trebovaniya k pedagogam russkogo yazyka kak inostrannogo [Qualification requirements for teachers of Russian as a foreign language] / Sost. T.M. Balykhina. M.: Rossiyskiy universitet druzhby narodov. 16 p.
8. Kergilova N.V., Sazonova O.K. (2017) Ispol'zovaniye social'nykh setey v obrazovatel'nom processe vuza (na primere gruppy Vkontakte "Pedagogika i ne tol'ko") [The use of social networks in the educational process of the university (the example of the Vkontakte group "Pedagogy and not only")] // Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal. pp. 87–92.

9. Goncharenko N.V. (2014) Informacionnye tehnologii v obuchenii audirovaniyu na zanyatiyah po russkomu yaziku kak inostrannomu [Information technology in teaching listening in Russian as a foreign language lessons] // *Sociosphaera. Pedagogika*. pp. 213–216.
10. Gerasimenko I.E. (2019) Ispol'zovaniye social'nykh setey pri obuchenii RKI [Using social media in the teaching Russian as a foreign language] // *Razrabotka uchebno-metodicheskogo obespecheniya dlya vnedreniya innovatsionnykh metodov obucheniya pri realizatsii FGOS VO 3++*.
11. Sklyar E.S. (2019) Rol' social'nykh setey v izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo [The role of social media in learning Russian as a foreign language] // *Regional'niy vestnik*. pp. 40–41.
12. Khromov S.S., Gulyayeva N.A., Apal'kov V.G., Nikonova N.K. (2015) Informacionno-kommunikatsionnye tehnologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo na nachal'nom etape [Information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language at the initial stage] // *Otkrytoye obrazovaniye*. pp. 75–81.
13. Mushnikova U.S. (2017) Social'nye seti kak interaktivnaya forma obucheniya inostrannomu yaziku v starshey shkole [Social media as an interactive form of foreign language teaching in high school] // *Molodoy ucheniy*. pp. 62–63.
14. Dobrenko E.I., Sokolova E.V. (2017) Ispol'zovaniye social'nykh setey v protsesse prepodavaniya RKI [The use of social media in teaching of Russian as a foreign language] // *Aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya v tekhnicheskoy vuzovskoy shkole*. pp. 280–283.
15. Onorin D.E. (2016) Vliyaniye social'nykh setey na prepodavaniye inostrannogo yazyka [The impact of social media on foreign language teaching] // *Vestnik PGGPU. Psichologicheskiye i pedagogicheskiye nauki*. pp. 168–173.
16. Romantovskiy A.V. Vozmozhnosty ispol'zovaniya social'nykh setey v obuchenii RKI [Opportunities of using social networks in teaching Russian as a foreign language] <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=6> (Accessed: 28.02.2021).
17. Samsonova E.A. (2021) Molodyozh v social'nykh setyakh: k voprosu o tipologii sotssetey [The youth in social networks: to the question of the social networks typology] // *Zhurnal-istika v 2020 godu: tvorchestvo, professiya, industriya*. M.: Fak. Zhurn. MGU. pp. 157–158.

Received 15 April 2021

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ КОРПУСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О.Ю. Павлова

Аннотация. Рассматриваются некоторые возможности использования электронного языкового корпуса в преподавании иностранного языка на примере Корпуса современного американского варианта английского языка Марка Дэвиса (Corpus of Contemporary American English) как наиболее репрезентативного корпуса, находящегося в открытом доступе. Определены основные характеристики языкового корпуса и обоснованы его преимущества по сравнению со словарями и интернетом, рассматриваемым в качестве обширного корпуса текстов. Представлена классификация языковых корпусов по разным признакам. Особое внимание уделено учебным корпусам, состоящим из текстов, написанных не носителями языка, а изучающими данный язык как иностранный. Рассмотрена их роль в создании словарей, грамматик, справочных и учебных материалов на основе анализа типичных ошибок, допускаемых носителями того или иного языка в силу различий в системах родного и иностранного языков. Сформулированы основные научно-исследовательские и практические задачи, которые помогают решить языковой корпус, в том числе в переводоведении и практике перевода, а также в педагогической деятельности при обучении иностранному языку: лексикографические (компенсаторные и верификационные) задачи, призванные компенсировать недостаток информации в словарях; словообразовательные задачи, направленные на изучение деривационного потенциала языковых единиц; переводческие задачи, направленные на проверку переводческих гипотез о лексической сочетаемости, и некоторые другие. Приводятся разные типы разметки, обеспечивающие возможности использования языкового корпуса для решения поставленных задач. Представлена характеристика Корпуса современного американского варианта английского языка, его состава и структуры. Определено место данного корпуса в рамках разработанной классификации языковых корпусов. Сформулированы некоторые рекомендации по использованию Корпуса современного американского варианта английского языка в преподавании английского языка. В частности, предложен ряд примерных заданий, которые можно адаптировать под конкретные учебные или исследовательские цели, в том числе задания по поиску коллокаций (проверке лексической сочетаемости), поиску синонимов и проверке их сочетаемости с другими языковыми единицами, изучению деривационных возможностей слов, составлению тематических списков ключевых слов, поиску иллюстративного материала и работе с конкордансом.

Ключевые слова: языковой корпус; лингвистический корпус; корпус текстов; разметка; обучение иностранному языку; лексическая сочетаемость; коллокация

Введение

Новые информационные технологии прочно вошли в нашу жизнь, став необходимым инструментом в осуществлении практически всех направлений человеческой деятельности, в том числе в преподавании иностранного языка. Важность владения навыками использования информационных технологий подтверждается, в частности, включением одноименной дисциплины во все образовательные стандарты нового поколения.

Одним из таких инструментов является электронный языковой (лингвистический) корпус. Навыки работы с корпусными данными крайне необходимы современному преподавателю иностранного языка наряду с навыками использования электронных словарей, машинных переводчиков, интернет-ресурсов и других технических средств. Следует также отметить, что помимо расширения дидактических возможностей применение корпусных технологий также стимулирует интерес учащихся к учебному процессу и исследовательской деятельности, способствуя тем самым повышению их уровня владения иностранным языком.

В данной статье рассматриваются некоторые возможности использования языкового корпуса в преподавании иностранного языка на примере Корпуса современного американского варианта английского языка (Corpus of Contemporary American English, далее корпус СОСА). Выбор корпуса СОСА обусловлен тем, что на сегодняшний день – это крупнейший электронный корпус современного английского языка, находящийся в открытом доступе.

Методология исследования

При выполнении данной работы использовался общенаучный метод анализа письменных и электронных источников, а также применялись методы сравнения, классификации и систематизации полученной информации. На основе изученных источников автором сформулировано собственное определение языкового корпуса, составлена классификация языковых корпусов по разным признакам, описаны основные характеристики языкового корпуса, виды разметки и цели его использования. Далее в статье рассматриваются структура и состав корпуса СОСА, анализируются его возможности и преимущества в педагогической деятельности, а также предлагаются примерные задания по использованию данного корпуса при обучении английскому языку.

Вопросы включения лингвистических корпусов в методику преподавания иностранного языка активно обсуждаются в современной лингводидактике в последнее десятилетие. Неоспоримой считается роль корпусов в формировании иноязычной коммуникативной компе-

тенции обучающихся. В частности, языковые корпусы предлагается использовать для изучения значения слов, полисемии, употребления близких по семантике слов, управления глаголов, грамматических времен, а также для составления лексико-грамматических тестов [1–5]. Актуальным является также создание корпусов предметной области, предполагающее отбор высоковероятных речевых образцов профессионального общения, что «оптимизирует формирование и совершенствование лексических навыков и умений и создает условия для внедрения рациональной методики обучения иностранному языку» [6. С. 216]. Использование параллельных корпусов, т.е. корпусов исходных текстов и их переводов на другой язык (языки), способствует формированию лексических навыков на основе перевода [7].

Помимо лексических навыков, корпус позволяет совершенствовать и грамматические навыки обучающихся, в том числе образовывать грамматические конструкции в зависимости от коммуникативной интенции и ситуации общения, различать грамматическое оформление письменных и устных текстов, устанавливать логические связи между элементами предложения [3]. Еще одно преимущество так называемого корпусного подхода к обучению иностранным языкам состоит в том, что самостоятельная работа обучающихся с языковым корпусом способствует развитию не только рецептивных, но и продуктивных навыков, т.е. навыков производства письменной и устной речи в соответствии с условиями и требованиями конкретной ситуации профессиональной деятельности [8, 9]. Наконец, работа с лингвистическим корпусом активизирует и исследовательскую составляющую учебного процесса, что повышает мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка [10].

Исследование и результаты

Проанализировав представленные в научной литературе определения языкового корпуса [11–15], можно вывести следующее обобщенное определение: языковой корпус – это репрезентативная выборка текстов или их фрагментов, представляющая собой определенным образом унифицированный, структурированный и размеченный текстовый массив конечного объема, доступный в электронном формате и предназначенный для решения конкретных исследовательских задач.

Интересно отметить, что интернет, по своей сути, – тот же корпус, только в разы больше любого языкового корпуса. Тем не менее в состав языкового корпуса, в отличие от интернета, входят только аутентичные тексты, что гарантирует достоверность результатов поиска. Исключение составляют, например, учебные корпусы, представлен-

ные текстами, созданными не носителями языка, а иностранцами, изучающими данный язык (подробнее см. ниже).

Одной из главных характеристик языкового корпуса, также выгодно отличающих его от сети Интернет, является его репрезентативность (или сбалансированность), под которой понимается пропорциональное представление в корпусе текстов разных периодов и жанров, что в свою очередь обеспечивает необходимую полноту и типичность представленных в нем языковых данных.

Управление текстовыми данными в корпусе осуществляется с помощью корпусного менеджера (*corpus manager*) – «специализированной поисковой системы, включающей программные средства для поиска данных в корпусе, получения статистической информации и предоставления пользователю результатов в удобной форме» [11. С. 8]. В данной связи интересным представляется следующее наблюдение, сделанное британским лингвистом Сьюзен Ханстон: «...хотя в корпусе не содержится новой информации о языке, с помощью программного обеспечения, используемого для обработки данных, можно получить новый взгляд на то, что уже известно» (здесь и далее перевод мой. – О.П.) [16. С. 2–3].

Возможность использования языкового корпуса для решения разного рода исследовательских задач обеспечивается процедурой разметки (*annotation, tagging*), т.е. приписывания языковым единицам определенных характеристик (грамматических, семантических и др.) на этапе обработки текстовых данных при составлении корпуса. Выделяют лингвистическую и экстралингвистическую разметку. Лингвистическая разметка представлена следующими видами: морфологическая, синтаксическая, семантическая, анафорическая (референтные связи), просодическая (ударение и интонация) и дискурсная (паузы, повторы, оговорки) [11. С. 45–50]. Экстралингвистическая разметка включает в себя «внешнюю», «интеллектуальную» разметку (библиографические, типологические, тематические, социологические характеристики), «формальную» структурную разметку (текст, раздел, глава, часть, абзац, предложение) и технико-технологическую разметку (кодировка, даты обработки, исполнители, источник электронной версии) [11. С. 50].

Подробная размеченность языкового корпуса позволяет использовать его для решения широкого спектра научно-исследовательских и практических задач, в том числе в переводоведении и практике перевода, а также при обучении иностранному языку. Подводя итоги конференции «Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования» (2007 г.), Т.В. Шмелёва составила своего рода «задачник» корпуса, обобщающий задачи, которые помогает решать языковой корпус. В частности, ею выделены следующие задачи: 1) лексикографические (например, поиск иллюстративного материала, анализ

изменений в семантике слов, создание новых словарей и т.д.), которые в свою очередь подразделяются на а) компенсаторные (восполнение дефицита данных в словарях) и б) верификационные (проверка данных, имеющихся в словарях); 2) вариантные, предполагающие изучение имеющихся вариантов (например, грамматического рода – *штиблет/штиблета*, падежных флексий – *народа/народу*, морфемной структуры глаголов – *осмысливать/осмыслять* и т.д.); 3) словообразовательные (например, изучение продуктивности словообразовательных моделей, контекстуальных возможностей производных слов, деривационной вариантности и т.д.); 4) синтаксические (например, изучение вариантности глагольного управления – *тосковать о/тосковать по*) и 5) орфографические задачи, позволяющие фиксировать современные тенденции в области правописания (например, *бренд/брэнд*) [17. С. 26–32].

На наш взгляд, вариантные задачи, входящие в вышеприведенный «задачник», представляют собой задачи несколько иного порядка по сравнению с остальными, поскольку они предполагают поиск и изучение представленных в корпусе вариантов языковых единиц на разных уровнях: лексическом, морфологическом, синтаксическом и т.д. Таким образом, их целесообразно рассматривать не как отдельный тип задач, а в качестве подзадач, сопровождающих решение конкретной лингвистической задачи. То же можно сказать и о лексикографических задачах (за исключением непосредственного составления словарей), поскольку любая работа с языковым корпусом так или иначе позволяет подтвердить, дополнить или скорректировать данные разных языковых уровней, представленные в лексикографических источниках.

Существование множества языковых корпусов позволяет классифицировать их по ряду признаков (табл. 1). Представленная классификация составлена на основе классификаций В.В. Рыкова [12] и В.П. Захарова и С.Ю. Богдановой [11. С. 21–22].

С точки зрения преподавания и изучения иностранного языка важно отметить роль языковых корпусов при составлении словарей, грамматик, справочных и учебных материалов. Как известно, все современные толковые словари английского языка, предназначенные для изучающих этот язык как иностранный (Longman Dictionary of Contemporary English, Cambridge Advanced Learner's Dictionary, Collins COBUILD English Language Dictionary и др.), основаны на корпусных данных, т.е. являются корпусно-ориентированными. Это означает, что в состав словарной статьи включаются те значения языковых единиц, те коллокации и идиоматические выражения, те грамматические конструкции, которые наиболее часто реализуются носителями языка в современной речи, т.е. соответствуют современному узусу. В качестве иллюстративного материала приводятся не искусственно созданные лексикографами примеры, не отрывки из классической художественной

литературы, а примеры из реальных современных текстов, которые придется продуцировать изучающему иностранный язык в повседневной жизни и профессиональной сфере. Кроме того, анализ статистических данных, полученных с помощью корпуса, позволяет выявлять соответствующие особенности языковых явлений в зависимости от формы (устной или письменной), регистра, стиля, жанра и т.д. Все это непременно повышает эффективность изучения иностранного языка.

Т а б л и ц а 1

Классификация языковых корпусов

Признак	Типы корпусов
Тип языковых данных	Устные, письменные, мультимедийные, смешанные
Язык представления текстов	Одноязычные, двуязычные, многоязычные, смешанные
Языковая норма	Литературные, диалектные, смешанные
Дискурсивно-стилистическая принадлежность текстов	Литературные, фольклорные, разговорные, публицистические, научные (терминологические), смешанные
Жанрово-родовая принадлежность текстов	Прозаические, поэтические, драматургические, смешанные
Цель использования	Многоцелевые, специализированные
Способ доступа	Свободно доступные, коммерческие, закрытые, смешанные
Назначение	Исследовательские, иллюстративные, смешанные
Хронологический признак	Синхронические, диахронические
Способ существования корпуса	Динамические (пополняемые), статические
Индексация	Размеченные (аннотированные), неразмеченные
Характер разметки	Морфологические, синтаксические, семантические, просодические, смешанные
Объем текстов	Полнотекстовые, фрагментотекстовые, смешанные

Особого внимания в данном контексте заслуживают так называемые учебные корпуса (*learner corpus*), состоящие из текстов, написанных не носителями языка, а изучающими данный язык (сочинения, экзаменационные материалы и т.д.). Учебные корпуса используются при изучении процесса усвоения второго языка, а также в контрастивных исследованиях при сопоставлении речи носителей языка с речью изучающих данный язык [18. С. 103].

Одним из результатов таких исследований являются учебные материалы, в которых приводятся рекомендации по изучению языка, составленные на основе анализа типичных ошибок, допускаемых носителями того или иного языка в силу различий в системах этих языков. В качестве примера можно привести пособие для подготовки к ЕГЭ по английскому языку *Exam Success* [19], составленное на основе материалов Кембриджского учебного корпуса (*Cambridge Learner Corpus*).

В данном пособии есть рубрика *Get it right!*, где разъясняются конкретные трудности, с которыми могут столкнуться носители русского языка, и приводятся их типичные ошибки. Так, в частности, обращается внимание на то, что русскоязычные учащиеся часто образуют отрицательные прилагательные путем добавления приставки *-un* (например, *unuseful* вместо *useless*) [19. С. 124]. Очевидно, что использование таких пособий способствует повышению качества языковой подготовки, помогая учащимся лучше ориентироваться в современном английском языке и выражать свои мысли более узуально, не копируя привычные формы родного языка, что приводит к созданию текстов на так называемом *Russian English*.

Корпус COCA был создан Марком Дэвисом, профессором корпусной лингвистики из Университета Бригама Янга [20]. С декабря 2017 г. (последнее обновление) объем корпуса составляет свыше 560 млн слов (словоупотреблений или токенов) и хронологически охватывает период 1990–2017 гг. Корпус ежегодно пополняется на 20 млн слов. Структуру и состав корпуса можно представить в виде табл. 2.

Таблица 2

Структура и состав корпуса COCA

Название подкорпуса	Объем подкорпуса, млн слов (%)	Состав подкорпуса
Устная речь (Spoken)	118 (20,5)	Транскрипты теле- и радиопрограмм, например <i>All Things Considered</i> (NPR), <i>Newshour</i> (PBS), <i>Good Morning America</i> (ABC), <i>Today Show</i> (NBC), <i>60 Minutes</i> (CBS), <i>Hannity and Colmes</i> (Fox) и др.
Художественная литература (Fiction)	113 (19,7)	Рассказы и пьесы из литературных, детских и популярных журналов, первые главы первых изданий книг (с 1990 г. по наст. вр.), сценарии фильмов
Популярные журналы (Popular Magazines)	118 (20,5)	Почти 100 различных журналов (новостных, деловых, женских, спортивных, религиозных и др.), например <i>Time</i> , <i>Men's Health</i> , <i>Good Housekeeping</i> , <i>Cosmopolitan</i> , <i>Fortune</i> , <i>Christian Century</i> , <i>Sports Illustrated</i> и др.
Пресса (Newspapers)	114 (19,8)	10 американских газет, в том числе <i>USA Today</i> , <i>New York Times</i> , <i>Atlanta Journal Constitution</i> , <i>San Francisco Chronicle</i> и др.
Научные журналы (Academic Journals)	112 (19,5)	Около 100 рецензируемых журналов в области философии, психологии, религии, истории, технологии, образования и др.

Как видно из табл. 2, корпус СОСА является репрезентативным и пропорционально сбалансированным по своему составу, что позволяет в том числе проводить достоверные компаративные исследования.

В соответствии с классификацией языковых корпусов, представленной в табл. 1, СОСА является одноязычным, литературным по языковой норме, прозаическим, многоцелевым, свободно доступным, динамическим, размеченным корпусом, смешанным по типу языковых данных (устные и письменные тексты), дискурсивно-стилистической принадлежности текстов (литературные, разговорные, публицистические и научные тексты), назначению (материал для исследования или иллюстративный материал), характеру разметки (морфологическая, синтаксическая и семантическая разметка) и объему текстов (полные тексты и фрагменты текстов).

Многომиллионный размер корпуса, безусловно, является его преимуществом. Вместе с тем в профессиональном педагогическом сообществе обсуждается проблема недостатка специализированных тематических корпусов. В связи с этим Майкл Маккарти (британский лингвист, профессор прикладной лингвистики, автор и соавтор популярных пособий *English Collocations in Use* и *English Vocabulary in Use* издательства *Cambridge University Press*) отмечает необходимость привлечения учителей к созданию корпусов и корпусных материалов, важность диалога между учителями и разработчиками корпусов. В частности, он призывает учителей «формулировать свои пожелания к корпусам и ресурсам, перестать быть немым, пассивным адресатом основанных на корпусе образовательных ресурсов. Пока что такой диалог совершенно не развит; но уже сейчас можно отметить, что преподаватели... говорят о необходимости создания специализированных, тематических корпусов. Обычные диверсифицированные корпуса оказываются недостаточными для педагогической деятельности: даже крупный, многомиллионный корпус содержит недостаточно текстов по сельскохозяйственной тематике для того, чтобы студент смог работать со специфической для этой области лексикой» [21. С. 41].

В корпусе СОСА проблема создания специализированных тематических корпусов отчасти решается за счет возможности поиска какого-либо слова или словосочетания не во всем корпусе, а в текстах конкретного подкорпуса (например, научного) или даже в текстах из конкретного тематического источника (например, в научных текстах по медицине, юриспруденции, истории, образованию, религии и другим темам). Более того, есть возможность сравнить употребление языковой единицы в текстах разных временных периодов, жанров или тематики.

Ниже представлены некоторые рекомендации по использованию корпуса СОСА в преподавании английского языка. В частности, предложены примерные типы заданий, которые можно адаптировать под те

или иные цели – учебные, исследовательские или же просто иллюстративные. Разумеется, что языковой корпус можно и нужно использовать и для решения переводческих задач, в частности для проверки переводческих гипотез о лексической или лексико-грамматической сочетаемости.

1. *Проверка лексической сочетаемости (поиск коллокаций).*

Под коллокацией в широком смысле понимается «комбинация двух или более слов, имеющих тенденцию к совместной встречаемости» [22. С. 137].

Владение коллокациями считается настолько важным компонентом языковой компетенции, что в современной дидактической литературе выделяется даже понятие «коллокационная компетенция», под которой понимается «умение правильно и точно сочетать слова с соблюдением норм иностранного языка» [23. С. 77]. Языковой корпус представляется незаменимым средством формирования коллокационной компетенции, поскольку позволяет в считанные секунды получить всеобъемлющую информацию о сочетаемости того или иного слова и дает возможность просмотреть множество контекстов употребления искомых коллокаций.

В этой связи следует упомянуть о существовании словарей коллокаций [24]. Несмотря на то что они дают достаточно полное представление о лексико-грамматической сочетаемости того или иного слова, в них, как правило, не указывается частотность тех или иных словосочетаний. Вместе с тем языковой корпус, в частности корпус СОСА, позволяет подобрать наиболее частотную и, следовательно, типичную коллокацию в текстах определенного жанра, стиля и т.д. Так, задав поиск коллокаций по запросу «adj. + problem» (табл. 3), мы можем увидеть, что самым частотным прилагательным в данной модели словосочетания является *big* (4 200 употреблений в корпусе), и встречается оно преимущественно в устной речи (2129), достаточно часто – в прессе (855) и журналах (763), реже всего – в научных текстах (196). Для художественной литературы данная коллокация характерна в наименьшей степени. Таким образом, если нам необходимо подобрать словосочетание для научного текста, то, опираясь на данные частотности, мы скорее предпочтем варианты *serious problem* или *major problem*, для публицистического текста – *big problem* или *real problem* и т.д. Заметим, что подобной информации нет ни в одном словаре; таким образом, корпус в данном случае выполняет компенсаторную функцию, восполняя недостаток данных в лексикографических источниках.

Учитывая вышеизложенное, можно порекомендовать следующие примерные задания на поиск коллокаций: а) изучите сочетаемость прилагательного *economic* с существительными; б) сравните употребление глаголов *take* и *make* с существительными (функция Compare); в) определите, какие прилагательные чаще всего употребляются с существи-

тельными *man* и *woman* в художественных и публицистических текстах, и т.д.

Т а б л и ц а 3

Частотность коллокации «adj. + problem» в корпусе СОСА

Прилагательное	Всего	Spoken	Fiction	Magazine	Press	Academic
Big	4 200	2 129	227	763	885	196
Real	2 374	1 206	181	373	396	218
Serious	1 619	599	81	291	256	392
Major	1 282	382	35	245	245	375
Only	1 203	333	236	311	245	78
Main	593	154	45	131	137	126
Huge	572	363	15	72	94	28
Fundamental	452	173	4	72	63	140
Common	451	67	9	172	57	146

2. Поиск синонимов.

Как и в случае со словарями коллокаций, словари синонимов не дают информации о частотности лексических единиц, что легко компенсируется языковым корпусом. Помимо построения синонимических рядов и подбора синонимичных единиц в зависимости от жанрово-стилистических особенностей текста, языковой корпус можно использовать для изучения сочетаемости синонимичных слов с другими словами. В связи с этим можно предложить учащимся, например, следующие задания: а) составьте список синонимов прилагательного *global* (в корпусе СОСА синоним обозначается знаком равенства, т.е. запрос будет выглядеть так: =*global*); б) сравните употребление синонимичных прилагательных *fast* и *rapid* с существительными; в) изучите сочетаемость синонимичных глаголов *build* и *construct* с существительными, обозначающими объект строительства; г) сравните употребление существительных со значением снижения/падения в устной речи и научном подкорпусе и т.д. Так, результаты поиска по последнему запросу показали, что в устной речи чаще встречаются существительные *cut*, *drop* и *fall*, в то время как в научных текстах преобладают существительные *decrease*, *diminution*, *decline* и *reduction*.

3. Изучение деривационных возможностей слов.

Как было сказано выше, языковой корпус помогает решать и словообразовательные задачи, в том числе определять продуктивность словообразовательных моделей, изучать деривационные возможности языковых единиц, выявлять словообразовательные неологизмы и т.д. В связи с этим учащимся можно предложить следующие задания: а) изучите деривационный потенциал корня *clean* (пропущенная часть слова обозначается звездочкой: **clean**); б) составьте список всех прилагательных с суффиксом *-less*; в) какие слова могут занимать позицию

первого компонента в составном прилагательном “noun/adv.-friendly” (по аналогии с *user-friendly/environmentally friendly*) и т.д.

4. Составление тематических списков ключевых слов.

Оформив соответствующий запрос в корпусе СОСА, учащиеся могут в считанные секунды получить списки наиболее частотных слов (при необходимости заданной части речи) в текстах определенного жанра, стиля или тематики, а также конкретного года или периода времени. Данная возможность делает языковой корпус незаменимым помощником при изучении лексики. Примерами заданий могут быть следующие: а) составьте списки наиболее частотных прилагательных, употребляемых в религиозных и развлекательных журналах (в сравнении); б) составьте список существительных, наиболее часто употребляемых в научных журналах по медицине и т.д. Следует также отметить, что у пользователя есть возможность сохранить или скачать составленные списки слов для дальнейшего использования.

5. Поиск иллюстративного материала.

Одно из главных преимуществ языкового корпуса состоит в том, что языковые данные представлены там в своем естественном контексте, что дает возможность изучения как непосредственного лексического окружения языковых единиц, так и их функционирования в более широком контексте на уровне фрагмента текста. Контексты употребления искомым языковым единицам можно использовать в качестве иллюстративного материала для объяснения изучаемых языковых явлений или для получения более полного представления о слове или словосочетании по сравнению с тем, что способны дать словари. Важно отметить, что все фрагменты текстов, предлагаемые корпусом СОСА в качестве иллюстративного контекста, сопровождаются подробными выходными данными с указанием автора, названия источника, года публикации, издательства, страниц и названия соответствующего подкорпуса.

Для изучения лексического окружения искомого слова в корпусе СОСА можно запросить представление результатов поиска в виде конкорданса (KWIC, key word in context). Конкорданс – это перечень (как правило, алфавитный) всех случаев употребления искомого слова в языковом корпусе в виде контекстов, в которых представлены цепочки из нескольких слов, стоящих слева и справа от искомого слова [18. С. 42–43]. Фрагмент конкорданса, построенного корпусным менеджером СОСА на существительное *research*, представлен на рис. 1.

Как видно на рис. 1, искомое слово располагается по центру, а слева и справа от него разным цветом выделены различные части речи. Пролистав такой конкорданс, можно получить всестороннее представление о реальном употреблении данного слова в современном американском варианте английского языка. Следует также отметить, что такие важные характеристики корпуса, как сбалансированность и репре-

зентативность, обеспечивают пропорциональное представление результатов поиска в выборке и, соответственно, типичность описанных данных.

Corpus of Contemporary American English									
SEARCH			FREQUENCY		CONTEXT			CONTEXT +	
30	2004	ACAD	PhysicsToday	A B C	, founded in 1845, was at the forefront of physics	research	in	1933	when the National Socialists came to power. Bu
31	2016	MAG	Scientific American	A B C	, an ocean modeller at the National Center for Atmospheric	Research	in	Boulder	Colorado. "From a scientific perspective, it
32	1997	ACAD	AfricaToday	A B C	the Organization of African Unity's (OAU) Center for	Research	in	Strat	Tradition was in and of itself a significant morale
33	2012	MAG	ScienceNews	A B C	# in the second study, Seva Katritch of the Scripps	Research	Institute	in	Jolla, Calif., and colleagues looked at ho
34	2001	ACAD	AcademicQs	A B C	had become the multiversity. In his eyes, the large	research	institutions	incorporated	competing visions of true p
35	2013	ACAD	Bioscience	A B C	"be developed through a process that involves researchers,	research	institutions	research	sponsors, professional societie
36	1991	NEWS	NVTimes	A B C	"He drew on other writings of my father and an	research	into	my	mother's family as well. " # The principals
37	1996	ACAD	Education	A B C	this study may be used to make generalizations, on-going	research	is	necessary	to draw conclusions from a larger populati
38	2007	ACAD	BibTextCrit	A B C	that it disrupts the flow of the text. Further detailed	research	is	needed	to study how ordinary readers (in different cu
39	2015	ACAD	PlasticSurgery	A B C	(21). # Thus, an important area of	research	is	the	development of effective OSA screening tools, th
40	2005	MAG	AmHeritage	A B C	African-American himself, was building an African-American	research	library	downtown	and saw the bus as the ideal centerp
41	1994	ACAD	MechanicalEng	A B C	refined. # The loss of DOE support for hydrogen-liquefaction	research	likewise	halted	development of another magnetic
42	1998	ACAD	Education	A B C	1997). This paper focuses exclusively on a review of	research	literature	relevant	to the visual attention process, with
43	1990	MAG	USNWR	A B C	and this is where the ultimate impact of the new linguistic	research	may	lie	The deep connections between languages dem
44	2012	FIC	BkBeckon	A B C	Out west, "his father said, " Some field	research	on	an	Indian legend. " # His father had often
45	2016	MAG	Fox News	A B C	the specter of " data parasites, " organizations who conduct	research	on	data	collected by others. # However, even this prot
46	2012	NEWS	Atlanta	A B C	lawsuit. The judge ruled the shareholder had to do the	research	on	his	own first before getting the court involved. Other

Рис. 1. Конкорданс существительного *research* в корпусе COCA

Заключение

В данной статье продемонстрирован ряд возможностей использования электронного языкового корпуса (на примере корпуса COCA) в педагогической деятельности. Преимущества размеченного языкового корпуса по сравнению с интернетом заключаются в аутентичном характере представленных в нем текстов, а также в возможностях программного обеспечения, позволяющего пользователю формулировать свой запрос в соответствии с конкретными целями и задачами. Кроме того, с помощью языкового корпуса можно в считанные секунды получить данные о частотности и, соответственно, узуальности той или иной языковой единицы или грамматической конструкции в текстах определенного жанра и временного периода. Эти данные существенно дополняют информацию, представленную в электронных словарях, что делает языковой корпус незаменимым помощником в изучении иностранного языка.

Языковой корпус позволяет лингвистам, переводчикам и преподавателям решать целый ряд лексикографических (компенсаторных и верификационных), словообразовательных, переводческих, дидактических и научно-исследовательских задач. Учебные корпуса активно используются в создании современных словарей, грамматик, справочных и учебных материалов, позволяя анализировать типичные ошибки, допускаемые носителями того или иного языка и, соответственно, помогая им избегать этих ошибок.

В работе сформулированы некоторые рекомендации по использованию корпуса СОСА в преподавании английского языка. В частности, предложен ряд примерных заданий, которые можно адаптировать под конкретные учебные или исследовательские цели, а именно задания по поиску коллокаций или проверке лексической сочетаемости, по поиску синонимов и проверке их сочетаемости с другими языковыми единицами, по изучению деривационных возможностей слов, составлению тематических списков ключевых слов, поиску иллюстративного материала и работе с конкордансом.

Литература

1. *Дерябина И.В.* Методика обучения учащихся управлению английских глаголов на основе британского национального корпуса (профильный уровень) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
2. *Дерябина И.В.* Характеристики педагогической работы с английским национальным корпусом // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 9. С. 156–160.
3. *Рязанова Е.А.* Методика формирования грамматических навыков речи студентов на основе лингвистического корпуса : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
4. *Сысоев П.В.* Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99–111.
5. *Чернякова Т.А.* Использование лингвистического корпуса в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2011. № 4 (16). С. 127–132.
6. *Горина О.Г.* Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 308 с.
7. *Кокорева А.А.* Корпус параллельных текстов в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 2 (118). С. 57–62.
8. *Толстова Т.В.* Корпусная лингвистика в обучении английскому языку делового общения // Вопросы прикладной лингвистики : сб. науч. трудов. М. : Рос. ун-т дружбы народов, 2009. С. 63–67.
9. *Базарова Б.Б.* Возможности корпусной лингвистики в языковом обучении // Евразийская парадигма России: ценности, идеи, практика : материалы междунар. науч. конф., посвящ. 20-летию Бурятского государственного университета. Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2015. С. 90–92.
10. *Мордовин А.Ю.* Лингвистическое исследование как неотъемлемая часть применения национальных корпусов текстов в обучении иностранным языкам // Гуманитарный вектор. 2012. № 4 (32). С. 274–279.
11. *Захаров В.П., Богданова С.Ю.* Корпусная лингвистика. Иркутск : ИГЛУ, 2011. 161 с.
12. *Рыков В.В.* Корпусная лингвистика: курс лекций. URL: <http://rykov-cl.narod.ru/c.html> (дата обращения: 22.01.2020).
13. *Плунгян В.А.* Почему современная лингвистика должна быть лингвистикой корпусов // Публичная лекция. 2009. URL: www.polit.ru/lectures/2009/10/23/corpus.html (дата обращения: 22.01.2020).
14. *McEnery T., Wilson A.* Corpus Linguistics. Edinburgh University Press, 2001.
15. *Meyer Ch.* English Corpus Linguistics. An Introduction. Cambridge University Press, 2004. 168 p.

16. *Hunston S.* Corpora in Applied Linguistics. Cambridge : Cambridge University Press, 2002.
17. *Шмелева Т.В.* Задачник корпуса // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования / под ред. Н.Р. Добрушиной. М., 2007. С. 25–34.
18. *Baker P., Hardie A., McEnery T.A.* Glossary of Corpus Linguistics. Edinburgh University Press, 2006. 187 p.
19. *Rimmer W., Vinogradova O., Kozhevnikova L.* Exam Success. Подготовка к ЕГЭ по английскому языку. Cambridge University Press, 2013. 296 p.
20. *Davies M.* The Corpus of Contemporary American English. URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> (дата обращения: 22.01.2020).
21. *McCarthy M.* Accessing and interpreting corpus information in the teacher education context // Language Teaching. Vol. 41. Cambridge University Press, 2008. P. 563–574. URL: https://studiorum-ruscorpora.ru/wp-content/themes/bootstrap-basic4-child/texts/mccarthy_teachers.pdf
22. *Захаров В.П., Хохлова М.В.* Анализ эффективности статистических методов выявления коллокаций в текстах на русском языке // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. 2010. № 9 (16). С. 137–143. URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2010/materials/html/22.htm> (дата обращения: 22.01.2020).
23. *Ключихин В.В.* Формирование коллокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24, № 179. С. 68–80.
24. *Oxford Collocations Dictionary for students of English.* Oxford University Press, 2010. 897 p.

Сведения об авторе:

Павлова Оксана Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, Кемеровский государственный университет (Кемерово, Россия). E-mail: oxanashishigina@rambler.ru

Поступила в редакцию 15 апреля 2021 г.

Linguistic corpora in foreign language teaching

Pavlova O.Yu., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia). E-mail: oxanashishigina@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/54/16

Abstract. This article discusses some possible uses of electronic linguistic corpora in foreign language teaching. It looks at the Corpus of Contemporary American English created by Mark Davies as the largest open access corpus of English available today. The paper defines what a linguistic corpus is and describes its main characteristics. It focuses on the advantages of using corpora over dictionaries, including dictionaries of collocations and synonyms, and the Internet considered as an enormous corpus of texts. The article offers a classification of linguistic corpora according to various criteria. Particular attention is paid to learner corpora, which consist of texts written by learners of a language rather than its native speakers, and their role in studies of second language acquisition. Learner corpora help to create dictionaries, grammars, textbooks, and reference materials based on the analysis of common errors made by language learners. They provide special recommendations or guidelines to particular language speakers to prevent them from making typical mistakes caused by differences in the systems of their native language and the one they are learning. Further, the paper lists possible research objectives and practical tasks that linguistic corpora can help us fulfil in translation studies and teaching a foreign language. These include lexicographic objectives meant to verify the data given in the dictionaries and compensate for the lack of valuable information on language use and frequency of occurrence there. Linguistic corpora

are also useful in studying word-formation patterns and the derivational potential of linguistic units. In addition, they are extremely instrumental in helping translators check their hypotheses and use the most natural collocations and grammatical structures. The paper explains how linguistic corpora are annotated or tagged to enable them to help linguists, translators, teachers, and language learners use them for their purposes. Using the Corpus of Contemporary American English as an example, we describe its composition and structure and define its place in the classification of linguistic corpora that we developed. Finally, we offer some recommendations and sample tasks that can be given to language learners to help them answer their specific questions. These include searching for collocates (words that occur nearby a given word), building lists of synonyms and checking their compatibility with other words, studying the derivational potential of morphemes, creating lists of keywords on a certain topic, studying new words in their natural contexts through concordances, etc.

Keywords: linguistic corpus; learner corpus; annotation; foreign language teaching; collocation

References

1. Deryabina I.V. (2013) Metodika obucheniya uchaschikhsya upravleniyu angliyskikh glagolov na osnove britanskogo natsional'nogo korpusa [Methods of teaching English verb patterns to students based on the British National Corpus]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M.
2. Deryabina I.V. (2012) Kharakteristiki pedagogicheskoy raboty s angliyskim natsional'nym korpusom [Characteristics of pedagogical work with the English National Corpus] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnyye nauki, 9. pp. 156–160.
3. Ryazanova E.A. (2012) Metodika formirovaniya grammaticheskikh navykov rechi studentov na osnove lingvisticheskogo korpusa [Methodology for the formation of students' grammar skills based on the linguistic corpus]. Abstract of Pedagogics cand. diss. M.
4. Sysoev P.V. (2010) Lingvisticheskii korpus v metodike obucheniya inostrannym yazykam [Linguistic corpus in the methodology of teaching foreign languages] // Yazyk i kul'tura – Language and Culture, 1 (9). pp. 99–111.
5. Chernyakova T.A. (2011) Ispol'zovaniye lingvisticheskogo korpusa v obuchenii inostrannomu yazyku [The use of linguistic corpus in teaching a foreign language] // Yazyk i kul'tura – Language and Culture, 4 (16). pp. 127–132.
6. Gorina O.G. (2014) Ispol'zovaniye tekhnologiy korpusnoy lingvistiki dlya razvitiya leksicheskikh navykov studentov-regionovedov v professional'no-oriyentirovannom obshchenii na angliyskom yazyke [Using corpus linguistics technologies to develop vocabulary skills of the students majoring at Foreign Studies in profession-oriented communication in English]. Pedagogics cand. diss. SPb. 318 p.
7. Kokoreva A.A. (2013) Korpus parallel'nykh tekstov v obuchenii inostrannomu yazyku [A corpus of parallel texts in teaching a foreign language] // Vestnik TGU, 2 (118). pp. 57–62.
8. Tolstova T.V. (2009) Korpusnaya lingvistika v obuchenii angliyskomu yazyku delovogo obshcheniya [Corpus linguistics in teaching Business English] // Voprosy prikladnoy lingvistiki. M.: RUDN University. pp. 63–67.
9. Bazarova B.B. (2015) Vozmozhnosti korpusnoy lingvistiki v yazykovom obuchenii [Opportunities of corpus linguistics in language teaching] // Evraziyskaya paradigma Rossii: tsennosti, idei, praktika. Ulan-Ude: Buryat State University. pp. 90–92.
10. Mordovin A.Yu. (2012) Lingvisticheskoye issledovaniye kak neot'yemlemaya chast' primeneniya natsional'nykh korpusov tekstov v obuchenii inostrannym yazykam [Linguistic research as an integral part of using national corpora in teaching foreign languages] // Gumanitarnyy vektor, 4 (32). pp. 274–279.

11. Zakharov V.P., Bogdanova S.Yu. (2011) *Korpusnaya lingvistika* [Corpus linguistics]. Irkutsk: IGLU.
12. Rykov V.V. *Korpusnaya lingvistika: kurs lektsiy* [Corpus linguistics: a course of lectures]. URL: <http://rykov-cl.narod.ru/c.html> (Accessed: 22.01.2020).
13. Plungyan V.A. (2009) *Pochemu sovremennaya lingvistika dolzhna byt' lingvistikoy korpusov: publichnaya lektsiya* [Why should modern linguistics be a corpus linguistics: public lecture]. URL: www.polit.ru/lectures/2009/10/23/corpus.html (Accessed: 22.01.2020).
14. McEnery T., Wilson A. (2001) *Corpus Linguistics*. Edinburgh University Press.
15. Meyer Ch. (2004) *English Corpus Linguistics. An Introduction*. Cambridge University Press. 168 p.
16. Hunston S. (2002) *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Shmeleva T.V. (2007) *Zadachnik korpusa* [Ehe set of problems for corpus] // *Natsional'nyy korpus russkogo yazyka i problemy gumanitarnogo obrazovaniya* [The Russian National Corpus and the problems of humanitarian education]. Ed. by N.R. Dobrushina. M. pp. 25–34.
18. Baker P., Hardie A., McEnery T. (2006) *A glossary of Corpus Linguistics*. Edinburgh University Press. 187 p.
19. Rimmer W., Vinogradova O., Kozhevnikova L. (2013) *Exam Success*. Cambridge University Press. 296 p.
20. Davies M. *The Corpus of Contemporary American English*. URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> (Accessed: 22.01.2020)
21. McCarthy M. (2008) *Accessing and interpreting corpus information in the teacher education context* // *Language Teaching*, 41. Cambridge University Press. pp. 563–574 URL: https://studiorum-ruscorpora.ru/wp-content/themes/bootstrap-basic4-child/texts/mccarthy_teachers.pdf
22. Zakharov V.P., Khokhlova M.V. (2010) *Analiz effektivnosti statisticheskikh metodov vyavleniya kollokatsiy v tekstakh na russkom yazyke* [Analysis of the effectiveness of statistical methods for identifying collocations in Russian texts] // *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nyye tekhnologii*, 9 (16). pp. 137–143. URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2010/materials/html/22.htm> (Accessed: 22.01.2020).
23. Klochikhin V.V. (2019) *Formirovaniye kollokatsionnoy kompetentsii obuchayushchikhsya na osnove elektronnoy lingvisticheskoy korpusa* [Development of students' collocation competence on the basis of electronic linguistic corpora] // *Vestnik Tambovskogo universiteta: Gumanitarnyye nauki*. 24 (179). pp. 68–80.
24. *Oxford Collocations Dictionary for students of English* (2010). Oxford University Press. 897 p.

Received 15 April 2021

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ПОДХОДА (CLIL) В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Т.В. Сидоренко, О.М. Замятина, А.В. Кудряшова

Аннотация. Реформы российского высшего образования последнего десятилетия во многом направлены на расширение коммуникативного образовательного пространства, что обеспечивает интеграцию научных знаний и, как следствие, создание новых технологических и социальных направлений исследования. Интеграция знаний подразумевает тесное сотрудничество с мировыми университетами и научными центрами, что потребует от университетов, как основных исполнителей в подготовке современного специалиста, готовности взаимодействовать в мультиязыковом академическом пространстве. Создание и развитие мультиязыковой среды обозначено во многих дорожных картах российских университетов как стратегическое направление эффективного развития. Однако процессы по созданию такой среды до сих пор находятся в стадии формирования и отладки. Очевидно, что создание новой среды потребует выполнения ряда условий. Образовательная среда подразумевает не только наличие учебных материалов и стендов, наличие центров академической мобильности и международного сотрудничества, среда – это коммуникации и технологии. Мультиязыковая среда университета – это индикатор уровня его интернационализации, ключевыми показателями которой являются: 1) внутренняя и внешняя академическая мобильность; 2) публикационная активность; 3) научно-исследовательская коллаборация. Поиск методов и инструментов, способствующих выполнению поставленных задач, определяет актуальность нашего исследования, которая заключается в выборе образовательных подходов, имеющих потенциал ускорить темпы интернационализации российского высшего образования. В качестве инструментов, способных разрешить указанные проблемы, предложено использовать интеграцию предметных и языковых знаний. В качестве объекта исследования выбран подход, который получил свою известность под аббревиатурой CLIL (Content and Language Integrated Learning). Подход основан на концепции двойной цели, в соответствии с которой иностранный язык служит инструментом для изучения профильных дисциплин. Целью статьи является анализ потенциала данного подхода с точки зрения его способности воздействовать на повышение языковой компетенции студентов и преподавателей университета. Под анализом понимается изучение эффективности дидактического потенциала подхода на основе существующих концепций и практик в мировых университетах, а также предпосылок его появления в России. Одним из условий успешности реализации подхода является готовность преподавательского состава работать с его дидактическим инструментарием. Однако готовность складывается не только из желания и понимания потенциальной эффективности подхода, но и определенного методического знания относительно того, как подход должен быть рационально и максимально использован для выполнения учебно-педаго-

гических и управленческих задач. Результатом текущего исследования явились данные опроса преподавателей на предмет выявления степени их удовлетворенности работой в формате CLIL обучения и перспектив дальнейшего профессионального развития. Выявлены основные проблемы текущей ситуации, что в свою очередь составило основу для разработки плана действий и мероприятий, позволяющих частично и последовательно устранить возникшие трудности.

Ключевые слова: Content and Language Integrated Learning; English for professional purposes; билингвальное обучение; мультязыковая среда; предметно-языковая компетенция

Введение

В соответствии со стратегией инновационного развития Российской Федерации до 2020 г. [1], обеспечение высокого уровня благосостояния населения, развитие кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций являются одной из первостепенных задач успешности и благополучия российского общества. Решение данной задачи в большей степени находится в зоне ответственности российских университетов. По этой причине в последнее десятилетие в России активно проводятся мероприятия разного уровня, направленные на развитие образования [2, 3]. Глобальными целями данных программ и проектов являются повышение конкурентоспособности вузов среди ведущих научно-образовательных центров и повышение привлекательности российского образования на международном рынке образовательных услуг.

В целях поддержки реформ университетов, нацеленных на повышение качества российского образования, Правительство Российской Федерации инициировало программу «Проект 5-100». Ключевые задачи данной программы определяют основной вектор модернизации российского высшего образования. В качестве задач руководство страны ставит следующие: создание долгосрочных преимуществ российского университета в виде интеллектуальных продуктов мирового уровня, интернационализация всех областей деятельности университета, развитие инфраструктуры для привлечения входящей мобильности, развитие отношений между наукой, университетом и бизнесом [2].

Перечисленные задачи во многом сводятся к необходимости формирования новой образовательной среды, которая позволит осуществлять международное сотрудничество и взаимодействие не на точечном уровне и уровне личного контакта, а на уровне образовательного процесса в целом. Ситуация по интернационализации российского образования отягощается рядом причин, включая политические и географические, академическая мобильность является болевой точкой для многих российских вузов, возможно, за исключением вузов Центральной России. Невысокая вероятность входящей мобильности составляет

основу низкой мотивации студентов и преподавателей к изучению иностранного языка как инструмента общения и как языка обучения. Однако данный фактор не должен рассматриваться руководством университета как некое неизменяемое условие, так как процесс изучения иностранного языка достаточно долгосрочный, поэтому если не начинать выступать с инициативами сегодня, то завтра есть вероятность уже опоздать.

Процесс изучения иностранного языка достаточно трудоемок и занимает много времени. В качестве аргумента приведем некоторые цифры. Согласно исследованиям общий временной ресурс на изучение иностранного языка составляет 2,5–3 года регулярных занятий, а именно: Elementary-Pre-Intermediate – 70–100 ч, Pre-Intermediate-Intermediate – 144–200 ч, Intermediate-Upper-Intermediate – 200 ч, что является затратным для любого университета с точки зрения требуемого ресурса на реализацию такого проекта [4]. Неутешительная статистика приводит вузовское сообщество к необходимости поиска новых методов и инструментов, способных воздействовать на «языковую» ситуацию в университетах – повысить языковую компетенцию студентов и преподавателей за счет трансформации классического языкового обучения в более функциональный формат. Под функциональностью мы понимаем ориентированность на практику и переход на высокий уровень когнитивности мыслительных процессов (таксономия В. Блума).

В качестве нового инструмента предлагается использовать интегрированный предметно-языковой подход, который объединяет две траектории – предметное содержание и профессиональный иностранный язык. Арсенал таких подходов достаточно велик, к ним можно отнести и подход ESP (English for professional purposes), и подход CLIL (Content and Language Integrated Learning). Детальное изучение методологии подходов привело нас к заключению о том, что при наличии общих компонентов (предмет и язык), имеющих намерения к интеграции, подходы имеют ряд отличий по целям и методам обучения. Так, подход ESP в качестве целей ставит обучение профессиональному иностранному языку посредством ситуаций профессионального контекста, где преимущественно занятия проводятся преподавателем-лингвистом, а контекст специальности имеет характер общих профессиональных понятий. Подход CLIL имеет двойную цель – предмет и язык и соответствуют модели «обучение через язык», где занятия проводит преподаватель предметной дисциплины [5].

Принимая во внимание специфику российского высшего образования, которая состоит из невысокого уровня интернационализации и входящей академической мобильности, а также потребности быстрого формирования готовности вузовской среды взаимодействовать в мультиязыковом академическом пространстве, мы делаем выбор в пользу

подхода CLIL, параметры которого, на наш взгляд, в большей степени соответствуют условиям российского образования. Целью исследования является анализ потенциала данного подхода с точки зрения его способности воздействовать на повышение языковой компетенции студентов и преподавателей университета. В качестве гипотезы исследования выбран CLIL, так как данный дидактический подход имеет достаточно высокий потенциал, который будет способствовать развитию мультиязыковой среды университета.

Обзор литературы

Подход CLIL берет свое начало от идей билингвизма, поскольку зародился на основе лингвистических вызовов Европейского союза и полностью служит потребностям Европы в решении вопросов, связанных с билингвизмом и мультилингвизмом. История происхождения подхода такова, что изначально билингвальное обучение появилось в странах с несколькими государственными языками и имело целью «формирование единого межкультурного пространства» [6. С. 2].

Одной из первых таких стран оказалась Канада. На территории Квебека (французская провинция) примерно в 1965 г. у англоговорящих родителей возникла инициатива создать обучающую программу для детских садов, которая бы помогла формированию у детей навыков говорения, чтения и письма на французском языке. Языковой фактор показался родителям достаточно весомой составляющей общей культуры личности ребенка, что делало его толерантным к культуре франкоговорящих канадцев и формировало высокую способность интеграции и коммуникации. В результате этого в школах Квебека появились программы изучения иностранного языка путем погружения в языковую среду (*immersion programmes*). Термин «погружение в языковую среду» стал употребляться как синоним билингвизма [7. С. 32]. Как дидактический подход CLIL сформировался примерно в 1994 г. Его родоначальником принято считать Дэвида Марша, который родился в Австралии, получил образование в Великобритании и сделал карьеру в Финляндии.

По данным на 2017 г., подход CLIL реализуется в 30 европейских странах за исключением лишь шести стран, это – Португалия, Лихтенштейн, Кипр, Дания, Греция и Исландия [8. С. 317]. Продвижению подхода в достаточной степени способствовала политика Европейского союза, направленная на развитие мультилингвизма как вынужденной меры по консолидации европейских стран на основе миграционного кризиса 2000-х гг. Начиная с 2000 г. Европейский союз наделяет подход CLIL статусом одного из ведущих эффективных средств по развитию мультилингвизма и ведению международной языковой политики в

Европе [9. С. 3]. Об этом свидетельствуют следующие документы: «Promoting Language Learning and Linguistic Diversity» (European Commission) [10], «A Guide to Languages in EU» (A Guide to Languages in EU) [11].

Несмотря на обширную географию и популярность подхода, наблюдаются разные точки зрения на частотность и перспективность его использования, обусловленные национальными особенностями систем образования стран и степенью академической мобильности или миграции в этих странах. Изучение работ по CLIL позволило нам сделать вывод о высокой популярности подхода в университетской среде [12. С. 197]. Однако наличие фрагментарных и обусловленных национальным контекстом знаний, дающих представление о специфике подхода, основанных преимущественно на практике, остается очевидным.

Методология CLIL

Основной идеей подхода является обучение предметному содержанию и профессиональному иностранному языку. С позиции методики обучения здесь необходимо отметить важность сохранения баланса между этими двумя компонентами. Традиционное понимание «баланса» часто нарушается по причине нечеткого определения целей и результатов обучения, что влечет за собой «перекосы» как в сторону предметной составляющей, так и языковой. Соотношение предметного и языкового знаний в идеале должно соответствовать пропорции 50:50, но варьироваться по уровню сложности и выступать по отношению друг к другу компенсаторным механизмом. Например, повышение языковой сложности должно компенсироваться снижением сложности материала из предметной области [13. С. 316]. Схематично данную гипотезу можно выразить как:

1. cLil = несложный контент (content) + высокий уровень языка (Language);
2. CLil = сложный контент (Content) + адаптированный язык (language).

Установление баланса в обучении CLIL также возможно за счет использования метода последовательного усложнения, который известен под названием «scaffolding», основанного на принципах дуальности (возможности перехода на родной язык в случаях необходимости), оптимальности (сбалансированности количества и качества), когнитивности (связи мышления и речи) и интерактивности (вовлеченности в процесс).

Когнитивность и интерактивность подхода CLIL описывается на основе таксономии Б. Блума и коммуникативной модели Дж. Камминса [14; 15. С. 76], в которой мыслительная деятельность при изучении иностранного языка разделяется на этапы (рис. 1). Первые три – знание,

понимание, использование – относятся к компетенциям базового уровня и соответствуют таким языковым умениям, как произношение, лексика, грамматика. Последующие три этапа относятся к компетенциям высшего порядка и соответствуют таким умениям, как анализ, синтез, оценка, что подразумевает более осознанный выбор лексических единиц и определение функционального значения той или иной грамматической структуры.

Установление «языкового баланса» в рамках CLIL начинается с определения ключевых лексических единиц, которые будут необходимы для понимания контекста и концептов дисциплины. Отбор релевантного языкового компонента – это важная задача. Обучение языку организуется скорее посредством концептуального понимания предметной области, нежели посредством грамматических знаний. При этом изучение грамматики не исключается и не игнорируется, однако подход к ней осуществляется через освоение компонентов профессиональной коммуникативной и мыслительной деятельности.



Рис. 1. Мыслительная деятельность при изучении языков по таксономии В. Блума

Языковая составляющая обучения CLIL вызывает большой диссонанс в научной общественности, где основное противоречие, которое усматривается педагогами, – это несоответствие компетенций преподавателя профильной дисциплины для преподавания иностранного языка. Сценарий же, когда преподаватель-лингвист имеет необходимые знания по профильной дисциплине, например дополнительное образование в любой профессиональной области, крайне редко встречается на практике.

Основной проблемой методического характера может быть смешение подходов, в основе которых фигурирует обучение иностранному языку. Среди таких подходов самыми распространенными являются подходы ESP, CBI (Competency based interviews) и EMI. Чтобы понимать различия между данными подходами, необходимо выделить их ключевые параметры (установки), среди которых будут дидактическая цель, целевая группа

студентов, категория преподавателей, предмет изучения, роль иностранного языка, результаты обучения, оценивание (какой компонент оценивается) [16. С. 90].

В реалиях российского образования CLIL и ESP иногда выступают конкурентами, что, на наш взгляд, является одной из ошибок методического характера. Ничего предосудительного мы не видим в том, что методы работы заимствуются из одного подхода в другой, однако смена роли преподавателя, когда язык преподается преподавателем-предметником и наоборот, может привести к потере качества обучения и сделать получаемые знания беспредметными и краткосрочными. Подход ЕМІ, который приобретает все большую популярность в европейских университетах, что объясняется высокими темами академической мобильности, пока не может занять аналогичные лидирующие позиции в российском вузе. Основная причина – это требование высокого уровня владения иностранным языком, достаточным для чтения лекций и иной учебно-академической коммуникации. В ЕМІ не отводится специального места для обучения языковой составляющей. Язык осваивается через обучение и практику [7. С. 4].

Можно выделить следующие принципы CLIL:

- а) предметно-языковой скоординированности (выявление языковой специфики и частотности по тематическим блокам);
- б) снижения сложности (предметно-языковой баланс);
- в) дуальности (использование родного языка как языка коммуникативной поддержки);
- г) снижения темпа обучения (занятия);
- д) частой смены видов деятельности, в том числе речевой (язык);
- е) автономности и самостоятельности.

Если описывать организационные подходы к обучению CLIL, то оно организуется на основе трех моделей: отдельная тема из содержания специальных дисциплин на иностранном языке; отдельный модуль дисциплины; полностью дисциплина на иностранном языке.

Исследование и результаты

Анализ CLIL обучения (опыт Томского политехнического университета)

Попытки обобщить российский опыт по истории развития CLIL появились примерно шесть лет назад. Об этом свидетельствует ряд диссертационных исследований и публикаций, например Л.Л. Салеховой и А.В. Данилова [17], К.С. Григорьевой [18], Р.Р. Зариповой с соавт. [19], Н.И. Алмазовой с соавт. [20]. На основе обобщенного опыта и собственных наблюдений (посещение занятий, беседы, участие в раз-

работке программ и материалов) мы делаем попытку провести анализ обучения CLIL на примере отдельного российского университета. В качестве вуза был выбран Национальный исследовательский Томский политехнический университет (далее – ТПУ).

Обратимся к истории вопроса и кратко рассмотрим, как CLIL появился в ТПУ. В 2012 г. подход CLIL пришел на смену ESP и междисциплинарным тандемам, которые были уникальны по своей природе и не имели или практически не имели аналогов в системе российского высшего образования.

Междисциплинарные тандемы возникли в практике ТПУ с 2008 г. и просуществовали примерно до 2011 г. Основная идея тандема заключалась в коллаборации преподавателей – предметника и лингвиста – при реализации единого учебного курса. Ответственность распределялась в соответствии с компетенциями преподавателей, где лингвисты отвечали за языковую компоненту, предметники – за формирование предметных знаний и навыков. Специфика такого обучения заключалась в узкопрофессиональной тематике курсов, т.е. «специальная цель» – *specific purpose* – определялась конкретной (узкой) предметной областью в виде профильного курса. Первично по параметрам подход тандема больше соответствовал подходу ESP и, следовательно, целиком и полностью перенимал его методологию, однако при этом имел более точное содержание «специальной цели».

Мотивами университета при переходе на новый подход были неудовлетворенность результатами обучения, что, по предварительной гипотезе, являлось следствием ограниченности предлагаемого предметного содержания и нефункциональностью языковых форм, которые имели характеристику как «контекстно обусловленные», т.е. ограниченные контекстом. Иными словами, обсуждение профессиональных тем сводилось к констатации проблем при отсутствии генерации их практических решений.

Эффективность тандемов была очевидна, однако массовое внедрение подобных курсов в учебный процесс потребовало существенно-го увеличения временного ресурса на разработку и реализацию учебных материалов. Кроме того, для данной практики оказалось сложным обеспечить желаемую степень устойчивости, так как ее результативность зависела от наличия специалистов на профильных кафедрах, имеющих определенный уровень языковой подготовки (владения языком на уровне B2). Таким образом, университету пришлось отказаться от «дорогостоящего» подхода тандемов и сделать очередную попытку оптимизации ресурса и максимизации результативности за счет интеграции предметных и лингвистических компетенций и знаний, т.е. начать свою историю CLIL.

Следовательно, к моменту внедрения курсов CLIL у университета уже имелся достаточно большой опыт по ведению преподавателями-

предметниками занятий на иностранном языке. Соответственно, был и определенный арсенал методических наработок. В последних принимали участие и лингвисты. Однако еще до старта реализации нового подхода у участников процесса стали возникать следующие вопросы:

– Какой уровень владения иностранным языком преподавателя-предметника можно считать достаточным для реализации курса CLIL?

– Можно ли делегировать преподавание курса лингвистам, если речь идет о курсе общеакадемической направленности?

– Может ли курс CLIL иметь не сугубо предметную составляющую, а быть направленным, например, на формирование умений академического письма и научной коммуникации?

– Каков характер взаимодействия языковых и профильных кафедр?

– Может ли курс на английском языке повторять ранее изученный материал на родном языке?

– Каким по сложности должен быть курс, чтобы не спровоцировать потерю контентного знания?

– Что принимать за содержание – предмет или язык?

– Что и как оценивать?

– Каковы методические подходы компенсации низкого уровня владения ИЯ среди студентов?

К сожалению, многие из этих вопросов так и остались открытыми, что еще раз подтверждает уместность проведения дополнительных анализов и экспериментов с целью формирования более четкого понимания сути подхода, разработки его концепций и принципов организации и управления обучением.

Методология исследования

Основной фокус исследования мы сделаем на выявлении степени целесообразности подхода и причин, препятствующих его качественной реализации, которая бы позволила говорить о безусловной эффективности. В качестве выводов мы предложим набор некоторых мер, способствующих улучшению ситуации CLIL в российских университетах в целом, основываясь при этом на собственном опыте и опыте своих коллег.

Для начала определим преимущества подхода CLIL, опираясь на исследования прошлых лет [21–24]. Опыт экспертов показал, что эффективность CLIL доказывается следующими факторами:

1. Иностранный язык, в частности его изучение в вузовских программах, должен иметь непрерывный характер. На текущий момент данный тезис не соответствует сложившейся практике. В соответствии с образовательными стандартами иностранный язык как обязательная

дисциплина изучается студентами первые два курса, и далее следует перерыв. Проблема такого «перерыва» отражается или выявляется уже на уровне магистратуры, когда программные требования сильно превышают реальный уровень владения иностранным языком у студентов. Сказываются двухгодичный перерыв и отсутствие практики и, как следствие, мотивации к изучению языка. В результате программные требования остаются формальностью. Преподаватель вынужден адаптировать курс ежегодно, исходя из уровня подготовленности студентов, что также не самым лучшим образом влияет на мотивацию преподавателя и качество обучения.

2. Подход CLIL предполагает функциональное изучение иностранного языка.

3. Отсутствие возможности практической языковой коммуникации для студентов и преподавателей. Отсюда мотивация к изучению иностранного языка невысока. В этом контексте применение CLIL создает некие условия «вынужденной практики», когда единственным языком обучения становится иностранный язык.

4. Российские вузы испытывают потребность в расширении границ интернационализации образования. Данная задача оказывается довольно сложной по причинам того, что университеты предлагают незначительное количество образовательных программ на иностранном языке (в среднем 3–4 на весь университет), позволяющих привлечь большее количество иностранных студентов. Преимущественно это происходит по причине неготовности профессорско-преподавательского состава. Таким образом, подход CLIL способен частично решить данную задачу посредством создания «вынужденных условий» непрерывной практики для преподавателей и необходимости постоянно повышать языковую компетенцию, потому как преподавание профессиональных дисциплин на иностранном языке становится одним из обязательных условий квалификации преподавателя высшей школы, а следовательно, заключения контракта на работу.

5. Российская система образования имеет достаточно жесткую структуру, предполагающую изучение определенного набора дисциплин с четким количеством часов. Изменение данной системы практически не представляется возможным. Подход CLIL может быть интегрирован в учебные планы вузов без необходимости внесения кардинальных изменений. Модель на основе модульной системы может быть выбрана непосредственно вузом, исходя из специфики обучения, уровня подготовленности кадрового состава.

Таким образом, вышеперечисленные доводы в определенной степени подтверждают нашу гипотезу о целесообразности применения обучения CLIL в российских университетах. Однако, как известно, теоретическое «нам необходимо сделать» не всегда соответствует практи-

ческому «мы знаем как». Чтобы найти ответ на вопрос «понимают ли российские вузы, как должны быть выстроены процессы в обучении CLIL и какова методология подхода?», мы провели опрос преподавателей-предметников, реализующих обучение CLIL, с целью выявления общей картины их удовлетворенности и понимания дидактических целей и задач, которые ставятся перед ними.

Основной целью опроса было выявление степени удовлетворенности преподавателей профильных дисциплин своей работой с методологией CLIL, а также определение уровня понимания сильных сторон исследуемого подхода и наличия трудностей, с которыми преподаватели сталкиваются при работе в CLIL.

В опросе участвовали 35 преподавателей ТПУ. Результаты опроса показали, что большинство из них не удовлетворены условиями преподавания, по причине того что 50% считают себя недостаточно осведомленными и опытными в методике CLIL (каким образом процесс должен быть выстроен, что считать целью обучения, что подлежит оценке по окончании курса). В качестве трудностей были названы:

- неоднородный уровень языковой подготовки студентов (56%);
- низкая мотивация студентов к изучению дисциплины на иностранном языке, преимущественно по причине непонимания контента (79%);
- отсутствие возможности получения консультаций при подготовке материалов курса у преподавателя-лингвиста/носителя языка (34%);
- отсутствие готового материала (90%);
- отсутствие методических указаний-рекомендаций по оцениванию результатов студентов при обучении CLIL (75%);
- недостаточное владение иностранным языком преподавателем-предметником (72%).

Среди потенциальных способов решения проблемы преподавателями были обозначены:

- возможности изучения методик CLIL;
- организация системы взаимодействия между преподавателем-предметником и лингвистом для поддержки в разработке учебного материала;
- организация языковых курсов, в том числе в других университетах, с целью поддержки и развития языкового уровня;
- организация взаимодействия между преподавателями, задействованными в применении CLIL, посредством семинаров и встреч.

По статистике, в совместной разработке материалов с преподавателями-лингвистами задействованы 25% преподавателей-предметников; 50% преподавателей используют ранее разработанные «тандемные» учебные пособия; 20% применяют материалы ESP; 20% – «свои» дополнительные материалы по предметной области, разработанные на основе аутентичных текстовых материалов.

В качестве основных видов учебной деятельности 50% преподавателей выбирают технический перевод; 20% – изучение и отработку терминологии; 20% делают акцент на практике устной речи (презентации и обсуждения); 10% отдают приоритет письменной речи – написанию статей.

В качестве уровня понимания целей обучения было выделено (по убыванию): расширение предметных знаний за счет использования англоязычной литературы и информационных ресурсов, изучение терминологии, навыки письменной речи в виде написания отчетов и статей, включая перевод. Мы сделали вывод, что представленная картина не вполне соответствует видам деятельности, выбираемым преподавателем в качестве приоритетных.

Данные показывают, что сложившаяся практика CLIL имеет неоднозначность в понимании целей обучения и функций преподавателя. Целью обучения, безусловно, может являться расширение знаний предметной области за счет использования англоязычных источников, однако в данной формулировке отсутствует обучающая цель в отношении иностранного языка. Также терминология предметной области как отдельное предметное знание не вполне «имеет право» выступать целью курса CLIL, потому как знание терминологии не должно выступать целью курса, оно должно быть знанием сопутствующим, необходимым для профессиональной коммуникации. Если говорить о письменной речи, которая включает в себя и терминологию в том числе, то вряд ли вовлечение в данный процесс преподавателя-предметника будет целесообразным в силу отсутствия у него требуемой квалификации и методических знаний. В этом случае замена преподавателя-лингвиста не выглядит оправданной. Технический перевод является особой областью знаний, и, соответственно, его обучение требует также определенных компетенций, которые не вполне идентичны практическим умениям преподавателей-предметников, которые они используют в своей профессиональной деятельности. Таким образом, приведенные факты свидетельствуют о том, что:

- 1) курсы CLIL организованы по принципу «я работаю в CLIL, потому что знаю иностранный язык»;
- 2) методология CLIL не имеет четкого отражения на практике;
- 3) учебные материалы CLIL разрабатываются вне принципов подхода и скорее имеют характер переведенных лекций с русского языка на английский.

На основании полученных данных мы задаемся вопросом относительно того, что необходимо иметь в качестве входящих требований и условий для успешной реализации обучения CLIL? Сделаем попытку систематизации данных предварительных анализов, определяющих эффективность подхода CLIL для уровня университетского образования. Итак, мы предполагаем, что для обучения CLIL необходимо иметь:

а) мотивированный преподавательский состав, не испытывающий опасений в отношении использования новых форм и инструментов обучения;

б) квалифицированный преподавательский состав, обладающий необходимым набором компетенций по реализации обучения CLIL;

в) возможности получения дополнительных компетенций в области методики CLIL посредством программ повышения квалификации;

г) мотивированных студентов, понимающих значимость иностранного языка для формирования и развития общей компетентности инженера;

д) профессиональные сообщества, в которых бы обсуждались текущие вопросы, связанные с организацией обучения CLIL;

е) наличие общеуниверситетской концепции обучения CLIL, выполняющей регулирующую функцию процессов.

Представим выводы в виде таблицы.

Условия CLIL

Как есть (проблема)	Как должно быть
Преподавательский состав сопротивляется новым методикам и формам организации обучения, инертен к изменениям	Демонстрации практик CLIL посредством семинаров и программ повышения квалификации; выделение дополнительных часов на подготовку к занятиям либо уменьшение педагогической нагрузки; введение дополнительных стимулов в виде стимулирующих выплат
Преподаватели не имеют специальной квалификации по обучению CLIL	Использовать разнообразные виды деятельности и актуальный материал на занятии
Большинство студентов не видят целесообразности в проведении курсов CLIL	Создание профессиональных сообществ в рамках университетского сообщества; поддержание мобильности (в том числе внутри страны) преподавателей CLIL в их инициативе участвовать в конференциях, семинарах и мастер-классах
Отсутствие общеуниверситетского сообщества по аккумуляции практик и опыта CLIL	Анализ имеющегося опыта российских и зарубежных университетов по внедрению подхода CLIL; разработка рекомендаций по локализации подхода к условиям российских университетов, которые отвечали бы поставленным целям и задачам развития; разработка концепции CLIL

Обозначив так называемые входящие условия и перечень того, что необходимо сделать для повышения качества образовательных услуг, проведем анализ в плоскости «как есть» (какая существует проблема), «как должно быть» (что можно сделать для минимизации существующих проблем).

Заключение

В статье представлены результаты исследования, проведенного среди вузовских преподавателей профильных дисциплин (ТПУ, 35 человек), которые вовлечены в преподавание дисциплины профессионального блока на иностранном языке (английский). Целью исследования являлось оценить потенциал CLIL как дидактического подхода с точки зрения его позитивного воздействия на языковую компетенцию преподавателей и студентов, которая составляет основу готовности университета взаимодействовать в мультиязыковой образовательной среде; определить уровень удовлетворенности преподавателей работой в CLIL и выявить трудности, препятствующие качественной реализации обучения CLIL.

В ходе исследования выявлено, что методология CLIL не всегда верно интерпретируется преподавателями, отсюда нарушаются методические установки (цели и задачи) самого подхода, что приводит к неверному выбору дидактических инструментов и, как следствие, к потере качества обучения, адекватности учебных материалов и необъективности оценочных процедур. В качестве результатов исследования были обозначены меры, которые, на наш взгляд, способны изменить сложившуюся ситуацию к лучшему. Было доказано, что CLIL как дидактический подход имеет достаточно высокий потенциал для решения глобальных задач развития современного университета, потому что содержит в себе ресурс по долгосрочному накоплению практических умений в сфере профессиональной коммуникации на иностранном языке. Их долгосрочность и стабильность определяются частотностью практики реализации, т.е. непосредственным участием в процессах при решении когнитивных, личностно значимых задач. Когнитивность и персонализация знаний – это два ключевых компонента, определяющих эффективность полученного знания, его устойчивость и стабильность.

Обозначенные меры по наращиванию потенциала и приобретению более позитивного опыта должны поддерживаться управленческим блоком университета и входить в политику университета, что может выражаться первично в организации проектов по экспериментальному обучению, включая обучение CLIL, дополнительному финансированию, а также стимулированию в виде уменьшения часов аудиторной нагрузки для преподавателей CLIL. Политика вуза, ориентированная на обновление образовательных технологий, должна включать методики CLIL как одно из приоритетных направлений развития вузовского образования.

Увеличение практик и мотивация к их генерированию позволят со временем выработать более четкие концепции, основанные на опыте и учитывающие специфику образовательной системы как таковой.

Проблему кадрового дефицита помогут решить такие организационные меры, как тандемы «лингвист–предметник», профессиональные сообщества преподавателей предметников, задействованных в обучении CLIL, что усилит междисциплинарную составляющую образовательного процесса в целом.

Таким образом, рассмотрев сущность и потенциал подхода CLIL, можно сделать вывод, что, несмотря на определенные сложности, связанные со спецификой образовательной системы в России, данный подход может и должен применяться. Меры, предложенные авторами статьи, являются лишь примером, гипотетическими предположениями и направлениями развития, на которые необходимо обратить особое внимание при планировании повышения активности вузов по интернационализации и глобализации образовательных процессов.

Литература

1. **Глаголев С.Н., Дорошенко Ю.А., Моисеев В.В.** Актуальные проблемы инвестиций и инноваций в России. Белгород : Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2013.
2. **Постановление** Правительства Российской Федерации от 31.03.2017 № 376 «Развитие образования». URL: <https://programs.gov.ru/Portal/programs/subActionsList?gpld=02&pgpld=3150DE71-9B0D-47F0-8229-B30770F0BBCD> (дата обращения: 23.05.2021).
3. **Приоритетный** проект «Вузы как центры пространства создания инноваций». URL: <http://centervuz.ru/> (дата обращения: 23.05.2021).
4. **Cambridge Exams**. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/exam-preparation/> (дата обращения: 24.05.2021).
5. **Marsh D.** CLTL/EMILE – the European Dimension: Actions, Trends and Foresights Potential. Brussels : The European Union, 2002.
6. **Hillyard S.** First steps in CLIL: Training the teachers // *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2011. № 4 (2). P. 1–12. doi: 10.5294/lacil.2011.4.2.1.
7. **Lasagabaster D.** Foreign language Competence in Content and Language Integrated Courses // *The Open Applied Linguistics Journal*. 2008. № 1. P. 31–42. doi: 10.2174/1874913500801010030.
8. **Pérez-Cañado M.L.** CLIL research in Europe: past, present, and future // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2012. № 15/3. P. 315– 341. doi: 10.1080/13670050.2011.630064.
9. **Ball P., Kelly K., Klegg J.** Putting CLIL into Practice. OUP, 2015.
10. **Promoting** language learning and linguistic diversity. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>.
11. **A guide** to a language in the European Union. URL: <https://www.eubusiness.com/topics/Languages/eu-languages-guide/>
12. **Vilkancienė L.** CLIL teacher competences and attitudes // *Sustainable Multilingualism*. 2017. Vol. 11. P. 196–218. URL: <http://uki.vdu.lt/sm/index.php/sm> ; doi: 10/1515/sms-2017-0019.
13. **Ting T.** CLIL... Not Only Immersion But Also More Than the Sum of its Parts // *ELT Journal*. 2011. Vol. 65.3. P. 314–317. doi: 10.1093/elt/ccr026.
14. **Anderson L., Krathwohl D.A.** Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. N. Y. : Longman, 2001. 336 p.
15. **Cummins J.** BICS and CAPL: Empirical and Theoretical Status of the Distinctions. The University of Toronto. Street // *Encyclopaedia of Language and Education*. 2nd ed. New York : Springer Science + Business Media LLC, 2008. Vol. 2: Literacy. P. 71–83.

16. *Wenhsien Yang*. The development, adoption and evaluation of the integration of an ESP and CLIL textbook: perspectives from the CLIL learners // *ESP Today*. 2020. Vol. 8 (1). P. 68–89. doi: 10.18485/esptoday.2020.8.1.
17. *Салехова Л.Л., Данилов А.В.* CLIL-интегрированное предметно-языковое обучение: концептуальная идея, преимущества, модели // *Казанская наука*. 2015. № 12. С. 226–229.
18. *Григорьева К.С.* Формирование у студентов технического вуза иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации на основе технологии CLIL : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2016. 24 с.
19. *Заринова Р.Р., Салехова Л.Л., Данилов А.В.* Интерактивные Веб 2.0-инструменты в интегрированном предметно-языковом обучении // *Высшее образование в России*. 2017. № 1. С. 78–84.
20. *Интегрированное* обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / Н.И. Алмазова и др. СПб. : СПб. политехн. ун-т Петра Великого, 2018. 380 с.
21. *Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2018. Т. 23, № 3 (173). С. 29–42. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42.
22. *Токарева Е.Ю.* Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса обучения иностранному языку // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2017. Т. 6, № 22. С. 81–88. doi: 10.18720/HUM. ISSN 2227-8591.22.10.
23. *Филипович И.И.* Предметно-языковое интегрированное обучение. Новый шаг в развитии компетенций // *Научный вестник Южного института менеджмента*. 2015. № 4. С. 74–78.
24. *Шмакова О.В., Фокина М.М.* Интегрированное языковое обучение – важная составляющая подготовки эффективных и конкурентоспособных специалистов // *Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых : материалы III Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 21 окт. 2016 г. : в 2 ч.* Минск : РИВШ, 2016. Ч. 2. С. 89–92.

Сведения об авторах:

Сидоренко Татьяна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: sidorenkot@tpu.ru

Замятина Оксана Михайловна – кандидат технических наук, доцент, ректор ТОИПКРО, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: zamyatina@tpu.ru

Кудряшова Александра Владимировна – аспирант, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: english@tpu.ru

Поступила в редакцию 15 апреля 2021 г.

Analysis on content and language integrated learning perspectives in Russian universities

Sidorenko T.V., Ph.D. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: sidorenkot@tpu.ru

Zamyatina O.M., Ph.D. (Engineering), Associate Professor, rector of TOIPQT, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: zamyatina@tpu.ru

Kudryashova A.V., post-graduate student, Senior Lecturer, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: english@tpu.ru

Abstract. The reforms of Russian higher education of the last decade are largely aimed to expand the communicative educational space, which ensures the integration of scientific knowledge. Consequently, new technological and social research areas come to the fore. Knowledge integration implies close cooperation with world universities and research centers, which requires universities being the main executors in the training of a modern specialist to be ready to interact in a multilingual academic space. Multilingual environment creation is indicated in many roadmaps of Russian universities as a strategic direction for effective development. However, the process of its creation is still not complete and requires the fulfillment of certain conditions. The educational environment does not imply only educational materials and stands, the presence of centers of academic mobility and international cooperation but also communication and technologies, approaches and tools. The multilingual university environment is an indicator of the level of its internationalization, whose key indicators are as follows: 1) internal and external academic mobility, 2) publication activity, 3) research collaboration. The search for methods and tools contributing to the fulfillment of the assigned tasks determines the relevance of our research, which consists in the choice of educational approaches contributing to internationalization of Russian higher education. The article analyses the university's preparedness to interact in a multilingual educational environment on the example of Tomsk Polytechnic University. We propose following the principle of subject and linguistic knowledge integration as a tool for addressing the above problems. Therefore, an approach known as CLIL (Content and Language Integrated Learning) was chosen as the object of research. The approach has a dual purpose, which stipulates that a foreign language serves as a tool for studying specialized disciplines. The present article aims to analyze the potential of this approach to develop language competence of students and university teachers. By analysis we mean studying and evaluating the didactic potential of the approach based on existing concepts and world practices, as well as the prerequisites for its appearance in Russia. Despite a rather wide spread of the approach and its high popularity rating in the world, at the moment there is no universal model able to "integrate" into any education system not regarding the specifics of cultural, mental and other peculiarities of the country, as well as the features of university management. One of the conditions for the successful approach implementation is the willingness of the teaching staff to work with its didactic tools. However, readiness implies not only the desire and realization of the approach potential but also a certain methodological knowledge enabling to rationally and maximally use the approach to fulfill educational, pedagogical and managerial tasks. Thus, there arises the issue of creating specialized programs or courses designed to prepare higher school teachers to conduct classes based on CLIL and to organize CLIL education in general. The current research outcomes are the results on the teachers' survey used to identify the degree of their satisfaction with CLIL implementation and the prospects for further professional development. The survey revealed the main issues of the current situation, which, in turn, provided the basis for developing some measures that would allow to partially and consistently eliminate the difficulties encountered.

Keywords: CLIL; bilingual education; multilanguage environment; disciplinary and language competence

References

1. Glagolev S.N., Doroshenko Yu.A., Moiseev V.V. (2013) Aktualnye problemy investitsiy i innovatsiy v sovremennoj Rossii [Urgent problems of investments and innovations in modern Russia] // Belgorod : Izd-vo BGU im. V.G. Shukhova.
2. Postanovleniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 31.03.2017 No. 376 "Razvitiye obrazovaniya" [Decree of the Government of the Russian Federation as of March 31, 2017 No. 376 "Development of Education"] URL: <https://programs.gov.ru/Portal/programs/subActionsList?gpId=02&pgId=3150DE71-9B0D-47F0-8229-B30770F0BBCD>

3. Prioritetnyy proyekt “Vuzy kak tsentry prostranstva sozdaniya innovatsiy” [The priority project “Universities as centers of the space for creating innovation”] URL: <http://centervuz.ru/>
4. Cambridge Exams. Available at: <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/exam-preparation/> (Accessed: 24.05.2021)
5. Marsh D. (2002) CLIL/EMILE – the European Dimension: Actions, Trends and Fore-sights Potential. Brussels: The European Union.
6. Hillyard S. (2011) First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2). pp. 1–12. DOI:10.5294/lacil.2011.4.2.1
7. Lasagabaster D. (2008) Foreign language Competence in Content and Language Integrat-ed Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1. pp. 31–42. DOI: 10.2174/1874913500801010030
8. Pérez-Cañado M.L. (2012) CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3). pp. 315– 341. DOI: 10.1080/13670050.2011.630064
9. Ball P., Kelly K., Klegg J. (2015) Putting CLIL into Practice. OUP.
10. Promoting language learning and linguistic diversity. URL: <https://op.europa.eu/en/-publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>
11. A guide to a language in the European Union. URL: <https://www.eubusi-ness.com/topics/Languages/eu-languages-guide/>
12. Vilkancienė L. (2017) CLIL teacher competences and attitudes. *Sustainable Multilingual-ism*, Vol. 11. pp. 196–218. URL: <http://uki.vdu.lt/sm/index.php/sm> DOI: 10/1515/sms - 2017-0019
13. Ting T. (2011) CLIL ... Not Only Immersion But Also More Than the Sum of its Parts. *ELT Journal*. Vol. 65(3). pp. 314–317. (Accessed: 21.08.2017). URL: <http://dx.doi.org/-10.1093/elt/ccr026>
14. Anderson L., Krathwohl D.A. (2001) *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. 336 p.
15. Cummins J. (2008) BICS and CAPL: Empirical and Theoretical Status of the Distinctions. *The University of Toronto. Street. Encyclopaedia of Language and Education*, 2nd Edi-tion. New York: Springer Science + Business Media LLC. Vol. 2: Literacy. pp. 71–83.
16. Wenhsien Y. (2020) The development, adoption and evaluation of the integration of an ESP and CLIL textbook: perspectives from the CLIL learners. *ESP Today*. Vol. 8(1). pp. 68–89. DOI:10.18485/esptoday.2020.8.1
17. Salekhova L.L., Danilov A.V. (2015) CLIL – integrirovannoe predmetno-yazykovoe obuchenie: konceptual'naya ideya, preimushchestva, modeli [CLIL – content-language inte-grated learning: conceptual idea, advantages, models] // *Kazan science*. Vol. 12. pp. 226–229.
18. Grigorieva K.S. (2016) Formirovanie u studentov tekhnicheskogo vuza inoyazychnoj kompetencii v sfere professional'noj kommunikacii na osnove tekhnologii CLIL (na pri-mere napravleniya “Tekhnicheskaya ekspluatatsiya transportnogo radiooborudovaniya”) [Development of foreign technical competence in technical university students in the field of professional communication based on CLIL technology (the example of the major Technical Operation of Transport Radio Equipment)]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Kazan. 24 p.
19. Zaripova R.R., Salekhova L.L., Danilov A.V. (2017) Interaktivnye Veb 2.0-instrumenty v integrirovannom predmetno-yazykovom obuchenii [Interactive Web 2.0 tools in content and language integrated learning] // *Higher education in Russia*. Vol.1. pp. 78–84.
20. Almazova N.I. et al. (2018) Integrirovannoe obuchenie inostrannym yazykam i profes-sional'nym disciplinam. Opyt rossijskih vuzov [Integrated teaching of foreign languages and professional disciplines. The experience of Russian universities]. SPb.: SPb. politekhn. un-t Petra Velikogo. 380 p.

21. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018) Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdisciplinarnykh svyazey v tekhnicheskoy vuzakh [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a methodology for actualization of interdisciplinary communication in a technical university] // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. Vol. 23. pp. 29–42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
22. Tokareva E.Yu. (2017) Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie kak metodika aktivizatsii processa obucheniya inostrannomu yazyku [Content-language integrated teaching as a method of activating the process of teaching a foreign language] // Issues of teaching methods in high school. Vol. 6. pp. 81–88. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.10
23. Filipovich I.I. (2015) Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie. Noviy shag v razvitiy kompetentsiy [Content-language integrated learning. A new step in the development of competencies] // Scientific Herald of the Southern Institute of Management. Vol. 4. pp. 74–78.
24. Shmakova O.V., Fokina M.M. (2016) Integrirovannoe yazykovoe obuchenie-vazhnaya sostavlyayushchaya podgotovki effektivnykh i konkurentosposobnykh specialistov [Integrated language learning is an important component of training efficient and competitive specialists] // Sovremennyye tendentsii v dopolnitel'nom obrazovanii vzroslykh : materialy III Mezhdunar. nauch.-metod. konf., v 2 ch. Minsk : RIVSH. pp. 89–92.

Received 15 April 2021

Научный журнал

Язык и культура

№ 54 2021

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 21.06.2021 г.
Формат 70х108¹/₁₆. Печ. л. 19,8. Усл. печ. л. 25,8. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 4703. Цена свободная.

Дата выхода в свет 29.06.2021 г.

Адрес редакции и издателя:

634050, Томск, пр. Ленина, 36
Национальный исследовательский Томский государственный университет
Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Издательство: Издательство ТГУ.

Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.
Телефоны: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75
Сайт: <http://publish.tsu.ru>
E-mail: rio.tsu@mail.ru

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательства Томского государственного университета
634050, г. Томск, Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: <http://publish.tsu.ru>; E-mail: rio.tsu@mail.ru