

Язык и культура

№ 58

2022

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
2022

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии

Гураль Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заслуженный декан Томского государственного университета (Россия).

Заместитель главного редактора

Жиляков Артём Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

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

Гиллеси Дэвид, доктор философии, профессор, университет г. Бат (Великобритания); профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

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

Дмитриева Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (Россия).

Жигалев Борис Андреевич, доктор педагогических наук, профессор, президент Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Россия).

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

Казанский Николай Николаевич, доктор филологических наук, профессор, академик РАН (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, доцент, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Комарова Эмилия Павловна, доктор педагогических наук, профессор, Воронежский государственный технический 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, доктор психологических наук, профессор, академик РАО (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, президент факультета иностранных языков, 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

Editor-in-Chief, chairman of editorial board

Svetlana K. Gural, D. Sc. (Education), professor, honorary worker of higher professional education, distinguished worker of higher education, distinguished dean of Tomsk State University (Russia).

Deputy Editor-in-Chief

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); Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

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

Prof. **Elena N. Dmitrieva**, D.Sc. (Education), Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Russia).

Prof. **Boris A. Zhigalev**, D.Sc. (Education), Professor, President, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Russia).

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

Prof. **Nikolai N. Kazansky**, D.Sc. (Philology), Professor, 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).

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

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

Svetlana G. Ter-Minasova, D. Sc. (Philology), professor, President of the Faculty of Foreign Languages, Moscow State University named after M. V. Lomonosov (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>Богоявленская Ю.В., Жесткова А.С.</i> Корпусное исследование синтагматической сочетаемости (на примере коллокаций с компонентом <i>professeur</i>)	8
<i>Карасик В.И.</i> Моделирование функций языка	29
<i>Мартыненко И.А.</i> Принципы создания англо-русского глоссария топонимической лексики	43
<i>Рябкова Г.В.</i> Особенности авиационно-экологической терминосистемы в современном английском языке и способы ее перевода на русский язык	54
<i>Смокотин В.М., Гураль С.К.</i> Взаимоотношения между языком всемирного общения и другими языками и сохранение этнокультурных идентичностей	66

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Ариян М.А., Чернышов С.В.</i> Реализация регулятивной функции эмоций в образовательном процессе по иностранному языку	91
<i>Бариленко И.А.</i> Развитие ментального лексикона естественно-научного дискурса посредством профильноориентированных материалов	107
<i>Безукладников К.Э., Вахрушева О.В.</i> Электронное обучение как способ оптимизации образовательного процесса по иностранному языку в военном вузе в контексте цифровой трансформации образования	128
<i>Волкова Т.А., Наливайко К.Ю.</i> Перевод и адаптация научно-популярной статьи: эксперимент с разными коммуникативными заданиями	150
<i>Дмитриева Е.Н., Поскребышева Т.А.</i> Возможности иноязычной деятельности в аспекте подготовки магистров к успешной профессиональной коммуникации	170
<i>Лазарева А.С., Агеева Н.В.</i> Психологические барьеры при обучении взрослых устной иноязычной речи в корпоративном формате обучения	188
<i>Леушина И.В., Леушина Л.И.</i> Логические приемы и образовательные технологии иноязычной подготовки студентов технического вуза	203
<i>Мельникова Е.А., Вычужанина Е.В., Митчелл Л.А.</i> Обучение профессиональному иноязычному дискурсу с использованием потенциала социальной сети (на базе научных студенческих конференций)	224
<i>Прохорова А.А., Безукладников В.К., Лизунова Л.Р.</i> Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента	236
<i>Сафонова В.В.</i> Академическое межкультурное общение на английском языке: актуальные проблемы конструирования оценочного инструментария	261
<i>Сысоев П.В., Данилин Р.А., Сорокин Д.О.</i> Обучение иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода	292

CONTENTS

LINGUISTICS

<i>Bogoyavlenskaya Yu. V., Zhestkova A. S.</i> Corpus study of syntagmatic co-occurrence (based on the example of collocations formed by the component <i>professeur</i>)	8
<i>Karasik V. I.</i> Modeling language functions	29
<i>Martynenko I. A.</i> Principles of creating an English-Russian glossary of toponymic vocabulary	43
<i>Ryabkova G. V.</i> Peculiarities of formation and translation of avia-environmental terminology from English into Russian	54
<i>Smokotin V. M., Gural S. K.</i> Interrelations between the language of worldwide communication and other languages and preservation of ethnocultural identities	66

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Ariyan M. A., Chernyshov S. V.</i> Implementation of the regulatory function of emotions in the educational process in a foreign language	91
<i>Barilenko I. A.</i> Mental lexicon development of natural science discourse by means of subject-oriented materials	107
<i>Bezukladnikov K. E., Vakhrusheva O. V.</i> E-learning as the way to improve foreign language teaching process at the military university in the context of education digital transformation	128
<i>Volkova T. A., Nalivaiko K. Yu.</i> Translation and adaptation of a popular science article: an experiment with different translation briefs	150
<i>Dmitrieva E. N., Poskrebysheva T. A.</i> Opportunities of foreign language activity in the aspect of preparing masters for successful professional communication	170
<i>Lazareva A. S., Ageeva N. V.</i> Psychological barriers in teaching adults oral foreign language speech in corporate training	188
<i>Leushina I. V., Leushina L. I.</i> Logic techniques and educational technologies of foreign language training of students technical university	203
<i>Melnikova E. A., Vychuzhanina E. V., Mitchell L. A.</i> Teaching professional foreign language discourse using the potential of a social network (the example of a student academic conferences)	224
<i>Prokhorova A. A., Bezukladnikov V. K., Lizunova L. R.</i> Exploring the concept and structure of the student's linguo-digital competence	236
<i>Safonova V. V.</i> Academic intercultural communication in English: crucial issues in designing assessment tools	261
<i>Sysoyev P. V., Danilin R. A., Sorokin D. O.</i> Teaching students foreign language intercultural communication using the case method	292

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 811.133.1'373

doi: 10.17223/19996195/58/1

КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СИНТАГМАТИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ (НА ПРИМЕРЕ КОЛЛОКАЦИЙ С КОМПОНЕНТОМ *PROFESSEUR*)

Юлия Валерьевна Богоявленская^{1,2}, Анна Сергеевна Жесткова³

¹ Уральский федеральный университет им. первого Президента России
Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

^{2,3} Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия
^{1,2} jvbog@yandex.ru

³ zhest1806anna@gmail.com

Аннотация. Анализируется синтагматический (коллокационный) потенциал французского слова *professeur*. Под коллокацией понимается комбинация двух или более лексических единиц, имеющих тенденцию к совместной встречаемости. В основе этой комбинации лежит семантико-грамматическая взаимообусловленность ее составных элементов. Коллокации характеризуются устойчивостью, рекуррентностью и воспроизводимостью. Работа выполнена в русле корпусной лингвистики, ее методологическая база совмещает применение общенаучных методов и приемов анализа (наблюдение, описание, классификация, сравнительно-сопоставительный анализ), метода выявления коллокатов с использованием грамматики лексико-синтаксических шаблонов, элементов методики унификации словарных дефиниций и метода комплексного комбинаторно-семантического анализа. Актуальность исследования обусловлена, прежде всего, значимостью коллокаций: они свойственны всем языкам и имеют яркую национально-языковую специфику.

Разработана методика семантико-синтагматического анализа сочетаемости лексических единиц, согласно которой на первом этапе были проанализированы значения слова *professeur* в нескольких словарях, сформулировано унифицированное лексическое значение, а также выявлены коллокаты слова, иллюстрирующие словарные статьи. На втором этапе состоялось обращение к корпусу frTenTen2017, размещенному на сетевой платформе Sketch Engine. Методом автоматического извлечения получен 713 641 случай употребления слова, распределенных по скетчам – лексико-синтаксическим шаблонам, наполнение которых можно ранжировать по показателям частоты взаимной встречаемости коллокации и ее типичности (уникальности). На третьем этапе сопоставлены данные словарей и выборки корпуса. Определено, что словарные коллокаты лишь частично подтверждаются в скетчах, построенных на материале многомиллиардного корпуса. При этом установлен ряд устойчивых коллокаций, не нашедших места в словарях. Все это свидетельствует о недостаточном отражении словарями реального функционирования слова в речи. Выявлены логико-понятийные, семантические, сочетаемостные, стилистические ограничения коллокаций с компонентом *professeur*. Тестирование сервиса Sketch Engine показало ряд его

недостатков, которые частично можно скорректировать и которые необходимо учитывать в работе со скетчами. Практическая ценность исследования заключается также в возможности применения полученных результатов в лексикографической практике и преподавании ряда теоретических и практических лингвистических дисциплин.

Ключевые слова: коллокация, коллокат, синтагматическая сочетаемость, Sketch Engine, корпусная лингвистика, методика семантико-синтагматического анализа

Для цитирования: Богоявленская Ю.В., Жесткова А.С. Корпусное исследование синтагматической сочетаемости (на примере коллокаций с компонентом *professeur*) // Язык и культура. 2022. № 58. С. 8–28. doi: 10.17223/19996195/58/1

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/1

CORPUS STUDY OF SYNTAGMATIC CO-OCCURRENCE (BASED ON THE EXAMPLE OF COLLOCATIONS FORMED BY THE COMPONENT *PROFESSEUR*)

Julia V. Bogoyavlenskaya^{1, 2}, Anna S. Zhestkova³

¹ Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia

^{2, 3} Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

^{1, 2} jvbog@yandex.ru

³ zhest1806anna@gmail.com

Abstract. The syntagmatic (collocation) potential of the French word *professeur* is analysed. Collocation refers to a combination of two or more lexical units that tend to occur together. This combination is based on the semantic and grammatical interdependence of its constituent elements. Collocations are characterized by stability, recurrence and reproducibility. This paper is realized in course of the corpus linguistics, its methodological base combines the usage of general scientific research methods and techniques (observation, description, classification, comparative analysis), of the method of identifying the collocates using the grammar of lexical and syntactic patterns, the parts of the method of unification of dictionary definitions and the method of complex combinatorial and semantic analysis. The relevance of the study is mainly due to the significance of collocations: they are characteristics of all languages and they have a bright national linguistic specificity. In the paper a method of semantic and syntagmatic analysis of co-occurrence of lexical units is designed. According to it, firstly, the word definitions in several dictionaries were analysed, a unified lexical meaning was formulated, and besides, the collocates of the word were identified from the dictionary entries. Secondly, the usage of the corpus frTenTen17 from the web service Sketch Engine took place. By the method of automatic extraction 713 641 cases of usage of the word were found. They were classified by sketches – lexical and syntactic patterns, that can be ranked according to the indicators of the frequency of mutual occurrence of collocation and of the score (uniqueness). Thirdly, the data from dictionaries and from corpus were compared. It was found that dictionary collocations are only partially confirmed in sketches from the multibillion corpus. At the same time, a set of stable collocations that had not been found in the dictionaries was determined. All this indicates that dictionaries do not sufficiently reflect the real usage of

the word in speech. Logical, semantic, co-occurring, stylistic limitations of collocations of the word *professeur* were revealed. Testing of the service Sketch Engine has displayed a number of shortcomings, which can partly be corrected and which need to be taken into consideration while working with sketches. The practical value of the research also consists in the possibility of applying the results in lexicographic practice and teaching a number of theoretical and practical linguistic disciplines.

Keywords: collocation, collocates, syntagmatic co-occurrence, Sketch Engine, corpus linguistics, methods of semantic and syntagmatic analysis

For citation: Bogoyavlenskaya Yu.V., Zhestkova A.S. Corpus study of syntagmatic co-occurrence (based on the example of collocations formed by the component *professeur*). *Language and Culture*. 2022;58: 8-28. doi: 10.17223/19996195/58/1

Введение

Коллокация – один из наиболее часто используемых терминов корпусной лингвистики. В широком смысле под коллокациями понимается последовательность двух и более лексических единиц, имеющих тенденцию к совместной встречаемости. Специалистами отмечается, что в основе этого явления лежит семантико-грамматическая обусловленность элементов словосочетания [1]. В корпусной лингвистике это понятие переосмысливается и уточняется. Поскольку «во главу угла ставится частота совместной встречаемости, то коллокации определяются как “статистически устойчивые словосочетания”, как фразеологизированные, так и свободные» [2. С. 138].

Вхождение в научный обиход термина «коллокация» состоялось благодаря трудам представителей Лондонской лингвистической школы в 1930–1950-х гг. Г. Палмер предложил называть коллокациями последовательности слов, которые лучше изучать как целые слова, а Дж.Р. Фёрс издал книгу, в которой ввел термин «значение через “коллокацию”» для обозначения регулярного сочетания слов с другими словами. Лингвист предложил классификацию коллокаций, выделив привычные, общие и узуальные, а также технические, уникальные, персональные и нормальные типы коллокаций. Его работы дали толчок к более активному изучению коллокаций его учениками и последователями, среди которых выделялись М.А.К. Халлидей, Р.Г. Робинс, Дж. Синклер. Одни ученые, например Т.Ф. Митчелл, признавали необходимость как лексического, так и грамматического анализа коллокаций. Он полагал, что коллокации следует изучать в рамках грамматических матриц, выстраивающихся на основе коллокационных связей. Другие исследователи не поддерживали этот подход, исключая участие грамматики. П. Мэттью считал, что под коллокацией следует понимать «отношение» в границах одной синтаксической единицы между отдельными лексическими элементами, в которых слова привычно употребляются вместе (более подробно см. работу [3. С. 169–178]).

Интерес к синтагматической сочетаемости слов в России оформился в работах еще в XIX в. Н.В. Крушевский писал, что некоторые слова «возбуждают в нашем уме» другие связанные с ними слова, что основано на «психическом законе ассоциации по смежности» (цит. по: [3. С. 179]). Сочетаемость слов освещалась в трудах Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, А.И. Смирницкого и многих других исследователей. Впервые термин «коллокация» появился в «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой, где определяется как «лексико-фразеологически обусловленная сочетаемость слов в речи как реализация их полисемии» [4. С. 199].

Первым серьезным трудом, посвященным изучению понятия «коллокация», является монография Е.Г. Борисовой «Коллокации: что это такое и как их изучать», где автор определил коллокации как неидеоматические словосочетания, в которых свободный компонент не меняет своего значения, при этом значение несвободного отличается от того, что реализуется в свободных словосочетаниях [5]. В монографии рассматриваются синтаксические, семантические, морфологические и стилистические свойства коллокатов, а также утверждается необходимость изучения коллокаций как самостоятельного объекта.

В настоящее время коллокации привлекают активный интерес исследователей в связи с изучением возможностей и методов их автоматического выявления в корпусах, их семантико-синтаксических, аксиологических и иных функций, роли в обучении иностранным языкам, рассматриваются различные виды коллокаций: колоративные, политические и т.д. Одним из наиболее спорных вопросов является соотношение понятий «коллокация» и «фразеологизм». Коллокация может рассматриваться как родовое понятие по отношению к идиомам [6], как одна из разновидностей устойчивых сочетаний, как разновидность фразеологизмов (см., например, [1, 5, 7]), как единицы, имеющие признаки синтаксически и семантически целостной единицы, выходящие за пределы фразеологического фонда языка (см., например, работу [8]), как единицы «серой зоны» между лексикой и фразеологией [9].

В нашей работе мы опираемся на понимание коллокации как комбинации двух или более лексических единиц, имеющих тенденцию к совместной встречаемости. В основе этой комбинации лежит семантико-грамматическая взаимообусловленность элементов словосочетания. Уточним, что термин «словосочетание» мы считаем родовым по отношению к коллокации. Словосочетания могут быть как свободными, так и не свободными, коллокация же обладает определенной устойчивостью, рекуррентностью и воспроизводимостью, т.е. употребляется в готовом виде, «по традиции».

Целью предпринимаемого исследования является анализ синтагматической сочетаемости французского слова *professeur*. Поставленная

цель предполагает решение следующих задач: 1) разработка методики семантико-синтагматического анализа, применяемого для выявления особенностей синтагматической сочетаемости конкретной лексики; 2) выявление унифицированного лексикографического значения слова *professeur* и репертуара его коллокатов в современных словарях французского языка; 3) инвентаризация и анализ коллокатов слова *professeur* по лексико-синтаксическим моделям на материале корпуса frTenTen, размещенного на платформе Sketch Engine; 4) сравнительно-сопоставительный анализ полученных результатов. Дополнительная задача состоит в тестировании сервиса с точки зрения эффективности изучения коллокатов той или иной лексической единицы.

Актуальность исследования коллокаций обусловлена, прежде всего, их значимостью: они свойственны всем языкам и имеют яркую национально-языковую специфику. Для выявления синтагматической сочетаемости слова необходима инвентаризация коллокатов слова на материале объемного репрезентативного корпуса. Новизну исследования мы видим в выявлении комбинаторного потенциала социально-значимого слова *professeur*, прежде не попадавшем в фокус внимания исследователей. Практическая ценность усматривается нами в разработке методики детального анализа синтагматической сочетаемости лексических единиц, возможности применения полученных результатов в лексикографической практике и преподавании ряда теоретических и практических лингвистических дисциплин.

Методология исследования

Как отмечают исследователи коллокаций, достоверные данные о синтагматической сочетаемости слов и их частотности можно получить только на материале миллиардных корпусов [10]. На данный момент уже существует немало сервисов, обеспечивающих выявление коллокаций: сервис поиска в корпусах, созданных в Университете Лидса [11], корпусах Aranea Университета им. А. Коменского [12], корпус книг Google Books Ngram Viewer [13], сервис поиска устойчивых сочетаний в «АОТ» (Автоматическая обработка текстов) [14] и др. Одной из наиболее качественных и востребованных платформ для автоматического извлечения и изучения коллокатов является сетевая платформа Sketch Engine [15], созданная в 2003 г. командой разработчиков во главе с А. Килгарифом для анализа текстовых данных и управления корпусами текстов. Одним из ее преимуществ считается успешное сочетание статистических критериев и методов, основывающихся на собственно лингвистических моделях [2. С. 141].

Охарактеризуем данный сервис и особенности работы с его лингвистическим инструментарием, позволяющим извлечь необходимые

для исследователя данные. Sketch Engine располагает более 500 корпусами на более чем 100 языках. Для работы на платформе необходима регистрация, после которой пользователь выбирает интересующий язык или корпус. Функция поиска коллокаций на данной платформе позволяет выявить сочетаемостный потенциал слова, обусловленный особенностями, накладываемыми синтаксисом того или иного языка, семантикой и языковым узусом. Данный поиск реализуется во вкладке Word Sketch, где пользователь может получить так называемые скетчи изучаемого слова.

Под скетчами понимается «описание речевого поведения слова, полученное автоматическим путем обобщения информации о всех контекстах, в которых исследуемое слово встретилось в корпусе» [16. С. 110]. Результаты разбиваются на столбцы – списки коллокатов, построенных по определенным лексико-синтаксическим шаблонам, обработанным анализатором сервиса. Эти шаблоны (модели) отражают частотные грамматические взаимодействия изучаемого слова с другими словами. При работе с коллокатами есть возможность просмотреть такие показатели, как frequency (показатель частоты совместной встречаемости) и score (показатель крепости связи слов: чем он выше, тем чаще эти коллокаты встречаются именно друг с другом; низкий балл означает, что слова часто сочетаются и с другими словами). Пользователь может сортировать получившиеся результаты по данным критериям. Нажатием на число рядом со словом в списке можно просмотреть контексты из корпуса со ссылками на источники. Серьезным преимуществом сервиса является тот факт, что пользователь работает с коллокациями, построенными по определенным моделям, в выборки не попадают бессмысленные комбинации, например существительное с пунктуационным знаком.

Следующий вопрос касается математического аппарата для установления силы синтагматической связи между элементами словосочетаний. Этой цели служат меры ассоциации (меры ассоциативной связанности, уникальности коллокации), учитывающие как линейную близость и частоту совместной встречаемости, так и частоту в данном корпусе и некоторые другие факторы. В Sketch Engine до 2006 г. использовалась мера MI, затем этот метод был заменен на AssociationScore (Ascore). В настоящее время в системе применяется мера logDice, основанная на коэффициенте Дайса и особой гибридной мере. LogDice выражает степень типичности коллокации. Она рассчитывается с учетом как частотности ключевого слова, так и его коллоката. Для нас принципиальное значение имеет преимущество, которое обеспечивает данная мера, а именно: размер корпуса не оказывает влияния на ее значение, что позволяет получать объективные результаты на материале многомиллиардного корпуса из семейства TenTen, которым мы планируем воспользоваться.

ся для исследования. Целевой размер корпусов составлял 10 млрд слов на каждый язык, что и дало название семейству. По факту объем французского корпуса составил 6 845 630 573 токена.

Эмпирическим материалом исследования послужили скетчи коллокатов французского слова *professeur*. В выборке представлены как формы мужского, так и женского рода, поскольку последняя может встречаться как в том же виде, так и приобретать показатель женского рода (буква *e* в конце слова – *professeure*). Обе формы лишь недавно получили академическое одобрение [17]. Выбор этого материала обусловлен констатацией того факта, что данное слово, имеющее несколько соответствий в русском языке (учитель, преподаватель, профессор), получает недостаточное описание в словарях с точки зрения его сочетаемостных свойств и частоты употребления. Наш исследовательский интерес обусловлен двумя факторами: 1) частотностью самого слова; 2) социальной значимостью профессии, востребованной и уважаемой во всех национальных культурах.

Логика исследования выстраивается в соответствии с поставленными выше задачами: от обобщения значений и представленности сочетаемостного потенциала слова *professeur* в ведущих словарях французского языка (Le Petit Robert [18], Dictionnaire Larousse [19], Dictionnaire de l'Académie française en ligne, 9^{ème} édition [20], Dictionnaire Ortolang [21]) к анализу коллокатов, извлеченных в корпусе frTenTen2017 системы Sketch Engine и сопоставлению полученных данных.

В основе нашей методологии лежит комбинация общенаучных методов и приемов анализа и методов корпусной лингвистики. К первым относятся наблюдение, описание, классификация, сравнительно-сопоставительный анализ. Ко вторым – метод выявления коллокатов с использованием грамматики лексико-синтаксических шаблонов при помощи анализатора Sketch Engine. В разработке методики анализа, применяемой в данной работе, мы также использовали элементы методики унификации словарных дефиниций [22] и элементы метода комплексного комбинаторно-семантического анализа, описанного в работе [23].

Исследование и результаты

Согласно разработанной нами методике семантико-синтагматического анализа, на первом этапе обратимся к анализу толкований, а затем к анализу коллокатов изучаемого слова, представленных во французских словарях.

Словарь Le Petit Robert ограничивается кратким толкованием и двумя синонимами: *Personne (diplômée) qui enseigne une discipline. → enseignant. Professeur des écoles → instituteur* [18. Р. 2880].

Словарь Larousse приводит два значения и указывает на существование аббревиатуры, используемой в разговорной речи, и формы

женского рода существительного: «Professeur, e. 1. Personne qui enseigne une matière, une discipline: *Professeur d'équitation, de guitare, de français. C'est un excellent professeur* (syn. enseignant); 2. Membre de l'enseignement (abrév.fam. prof): *Un professeur des écoles, d'université*. REM. Au féminin, on rencontre aussi *une professeur* [19. Р. 2048]. Уточним, что использование формы женского рода данного слова приобрело официальный характер с 2019 г. в рамках феминизации названий профессий. В докладе Французской академии указывается, что женский род может быть маркирован артиклем *une professeur* или артиклем и окончанием женского рода *une professeure* [17].

Словарь Французской академии дает следующее определение: Celui, celle qui transmet un savoir, qui dispense la connaissance d'une discipline, d'une science, d'un art. *Un professeur et ses élèves. Professeur de grec, de mathématiques, de danse, d'art dramatique. Elle est professeur de piano*. Ценным для нашей работы является то, что словарь выделяет также специальное значение слова, сопровождая его примерами употребления с коллокатами, и его переносное значение: Spécialement. Titulaire d'un diplôme d'enseignement. Fig. Personne qui prône une idée, un point de vue, une doctrine, etc., qui cherche à l'imposer, à l'inculquer aux autres. *Ce penseur est un professeur de scepticisme, de vertu* [20].

Наиболее полное толкование представлено в словаре Ortolang. Поскольку словарная статья довольно объемна, мы не приводим ее здесь полностью. В ней уточняется, что в национальной системе образования преподаватель может работать в средней и высшей школе, иметь научное звание или должность по конкурсу: Enseignant(e) du second degré ou du supérieur, titulaire d'un grade universitaire ou d'un titre acquis par concours lui conférant ce titre. Возможность употребления в женском роде приписывается только разговорному сокращению *prof*. Словарь существенно расширяет представление о семантике слова и его стилистических особенностях: указывается пейоративное значение (Personne qui cherche à propager, à imposer certains principes, certaines idées ou doctrines. Synon. *maître. Professeur d'athéisme, de vertu, de sagesse*), отмечается возможность иронической коннотации, употребления с неодушевленными существительными (*[Le talent de bien dire] est le professeur de l'espèce humaine*). Упоминается, что слово может употребляться в аргументе в следующем значении: Vieille courtisane qui excelle à faire l'éducation des petits jeunes gens. Ценными данными, представленными в словаре, являются многочисленные коллокаты, иллюстрирующие комбинаторный потенциал слова. Словарная статья снабжена примерами его употребления во французской литературе, датированной XIX–XX вв. [21].

Анализ словарных дефиниций показывает, что количество значений в словарях не совпадает, как и не совпадают пометы. Так, неодно-

значно расценивается словарями значение «человек, пропагандирующий некоторые идеи, принципы, доктрины, точку зрения, навязывающий, внушающий их другим»: словарь Ortolang ставит помету «пейоративное», а словарь Французской академии трактует его как переносное. Обобщая данные лексикографических источников, сформулируем унифицированное значение слова:

1. *Personne (diplômée) qui enseigne une discipline, une science, une technique, un art. Être professeur; bon, éminent professeur; être nommé, devenir professeur; un poste de professeur.*

2. [Dans l'Éducation Nationale] Enseignant(e) du second degré ou du supérieur, titulaire d'un grade universitaire ou d'un titre acquis par concours lui conférant ce titre. *Professeur adjoint, associé; conseil des professeurs; professeur de l'enseignement secondaire, supérieur.*

3. *Personne qui transmet un savoir-faire, des connaissances dans un domaine quelconque. C'est grand-père qui a été mon professeur* (GYP. *Souv. pte fille*. 1927. P. 59).

4. *Ce qui apprend quelque chose à quelqu'un. [Le talent de bien dire] est le professeur de l'espèce humaine et le secrétaire de l'esprit humain* (TAINE. *Nouv. Essais crit. et hist.* 1865. P. 110).

5. *fig., péj. Personne qui cherche à propager, à imposer aux autres certains principes, certaines idées ou doctrines, un point de vue, etc. Professeur d'athéisme, de vertu, de sagesse.*

6. *arg. Vieille courtisane qui excelle à faire l'éducation des petits jeunes gens.*

Переходим к анализу коллокатов, представленных в вышеперечисленных словарях. Эти данные мы распределили по группам в соответствии с теми лексико-синтаксическими шаблонами, которые предлагает Sketch Engine, с некоторой адаптацией к традиционным обозначениям. В частности, модель «verbs with X as object» соответствует в нашей работе модели V + O (professeur), «verbs with X as subject» – S (professeur) + V, «modifiers of X» – ADJ + N (professeur), «X de» – N (professeur) + DE + N, «prepositions preceding noun/nouns after preposition» (de, à, hors, etc.) – N + DE + N (professeur), N (professeur) + + À + N, N(professeur) + HORS + N. Такой подход позволит нам в дальнейшем оптимизировать анализ данных, полученных в этом сервисе, и их сопоставление. В словарях были выявлены коллокаты, построенные только по пяти шаблонам (моделям). Они получают следующее наполнение:

ADJ + N (professeur): *bon, mauvais, jeune, vieux, éminent, certifié* (Ortolang)

certifié, agrégé, émérite, associé (Dictionnaire de l'Académie française en ligne)

excellent (Larousse 2021)

V + O (professeur): être professeur, être nommé professeur, devenir professeur (Ortolang)

N + DE + N (professeur): chaire de professeur, poste de professeur (Ortolang)

chaire de professeur, salle des professeurs, conseil des professeurs, robe d'un professeur, épitoge d'un professeur (Dictionnaire de l'Académie française en ligne)

N (professeur) + DE + N: professeur de français, de mathématiques, de chimie, d'histoire, de géographie, de philosophie, de langues, de médecine, de théologie, de droit, de lettres, de gymnastique, de danse, de musique, professeur de judo, de ski, de tennis; professeur de collège, de lycée, d'université, de faculté; professeur de sixième, de terminale; d'athéisme, de vertu, de sagesse (Ortolang)

professeur de grec, de mathématiques, de danse, d'art dramatique, de piano, professeur de littérature comparée; professeur d'université, des universités, des écoles; professeur de scepticisme, de vertu (Dictionnaire de l'Académie française en ligne)

professeur d'équitation, de guitare, de français, des écoles, d'université (Larousse)

professeur des écoles (Le Petit Robert)

N (professeur) + À + N: professeur au petit (grand) Séminaire, à la Sorbonne, au Collège de France, au conservatoire (Dictionnaire Ortolang)

N (professeur) + HORS + N: professeur hors classe (Dictionnaire de l'Académie française en ligne).

Анализ словарных коллокатов позволяет сделать следующие выводы:

1. Наиболее репрезентативную картину сочетаемостного потенциала слова дает Dictionnaire Ortolang (42 коллоката), далее по убыванию: Dictionnaire de l'Académie française en ligne (20), Dictionnaire Larousse (8), Le Petit Robert (1 коллокат).

2. Не все лексико-синтаксические модели представлены в словарях: их количество варьируется от 1 до 5.

3. Коллокаты, приведенные в словарях, практически не совпадают, логики в отборе коллокатов для иллюстрации словарных статей не выявляется.

4. Частотность коллокатов не отражена в словарях, порядок их презентации в словарных статьях не ясен.

5. По данным проанализированных словарей, наибольшее количество коллокатов строится по модели **N (professeur) + DE + N**, далее по убыванию **ADJ + N (professeur)**, **N + DE + N (professeur)**, **V + O (professeur)**, **N (professeur) + À + N**.

6. Модель **N (professeur) + HORS + N** получает только один случай наполнения: *professeur hors classe* в Dictionnaire de l'Académie française en ligne. Несколько коллокатов по модели **N (professeur) + À +**

N и V + O (**professeur**) были приведены только в словарной статье Dictionnaire Ortolang.

Переходим ко второму этапу – анализу данных, автоматически извлеченных из корпуса frTenTen. Корпус включает тексты, автоматически извлеченные с сайтов lefigaro.fr, fr.wikipedia.org, convention-entreprise.fr, forum.doctissimo.fr, docplayer.fr, cartesfrance.fr и других (более подробно см. [15]). В данном корпусе имеется 713 641 случай употребления слова *professeur*, его род в скетчах не маркирован.

В сервисе Sketch Engine предлагаются скетчи по 10 моделям (рис. 1, а, б).

WORD SKETCH French Web 2017 (frTenTen7)

professeur as noun 713,641

verbs with "professeur" as object	verbs with "professeur" as subject	modifiers of "professeur"	pronominal possessors of "professeur"	prepositional phrases
aggraver 7,224 10,57 ... professeur aggrave	assister 753 8,54 ... professeur assistant à	émérite 11,064 11,84 ... professeur émérite	leur 10,152 4,89 ... leurs professeurs	"professeur" de 229,152 32,11% ...
inviter 4,642 0,07 ... professeur invite à	enseigner 566 0,12 ... professeurs enseignant	titulaire 3,061 9,80 ... professeur titulaire de	notre 4,120 4,19 ... nos professeurs	"professeur" à 73,160 10,25% ...
nommer 7,875 8,4 ... il est nommé professeur	suppléer 191 7,42 ... professeur suppléant de	honoraire 2,462 9,67 ... professeur honoraire	mon 4,176 4,14 ... mon professeur	"professeur" on 10,676 1,5% ...
certifier 7,317 8,36 ... professeurs certifies	garantir 84 6,37 ... Professeurs Garanties	similaire 3,350 8,70 ... Les professeurs similaires	son 14,791 3,7 ... son professeur	"professeur" dans 3,782 0,53% ...
associer 5,661 8,34 ... professeur associé à	dispenser 80 6,16 ... professeurs dispensant	éminent 1,025 8,24 ... éminent professeur	tes 461 3,09 ... les professeurs	"professeur" pour 2,223 0,31% ...
diplômer 1,299 7,92 ... un professeur diplômé	encadrer 84 6,03 ... professeurs encadrant	référer 676 7,83 ... professeur référant	voire 2,750 2,95 ... voire professeur	"professeur" sur 940 0,13% ...
devenir 13,128 7,86 ... découvert professeur	corriger 79 5,76 ... professeur corrige	chercheur 500 7,39 ... professeurs et chercheurs	assistant 526 7,29 ... professeur assistant	"professeur" par 565 0,08% ...
expérimenter 1,101 7,32 ... par un professeur expérimenté	distribuer 518 6,75 ... professeur distribue	ordinaire 830 7,14 ... professeur ordinaire à	ton 418 0,06% ... "professeur" avec	"professeur" sans 312 0,04% ...
retailer 462 6,71 ... professeur retaille	visiter 82 5,68 ... professeur visitant à	extraordinaire 558 6,47 ... professeur extraordinaire	tribuer 118 0,02% ... "professeur" contre	"professeur" pendant 252 0,04% ...
affilier 445 6,47 ... professeur affilié à	expliquer 296 5,66 ... professeur explique	formateur 241 6,41 ... professeurs formateurs		"professeur" depuis 123 0,02% ...
chevronner 301 6,05 ... avec un professeur chevronné	veiller 79 5,62 ... Le professeur veille			
être 49,648 5,96 ... est professeur				

а

"professeur" and/or ...

"professeur" and/or ...	prepositions preceding nouns after preposition	noun modifiers of "professeur"	nouns modified by noun "professeur"	usage patterns
élève 7,813 0,28 ... élève et professeur	par 27,206 4,8 ... par le professeur	documentaliste 1,231 12,84 ... le professeur documentaliste	mère 231 8,03 ... et d'une mère professeur	with_definite_article 156,226 21,80 ...
étudiant 3,900 0,36 ... étudiants et professeurs	parmi 774 4,72 ... parmi les professeurs	stagiaire 412 10,95 ... les professeurs stagiaires	colleague 105 0,75 ... colègues professeurs	with_indefinite_article 42,236 5,92 ...
université 3,142 7,71 ... Professeur Université	avec 13,052 4,53 ... avec le professeur	tuteur 56 8,65 ... un professeur tuteur	suite 147 8,47 ... devenant par la suite professeur	
instituteur 1,331 7,4 ... instituteurs et professeurs	chez 1,442 4,49 ... chez le professeur	accompagnateur 63 8,44 ... les professeurs accompagnateurs	et d'un père professeur 178 8,35 ...	
parent 2,145 7,34 ... parents et professeurs	selon 1,813 4,22 ... Selon le professeur	d'université 40 0,20 ... professeur d'université	apprenti 50 7,6 ... étudiants apprentis professeurs	
chercheur 1,509 7,19 ... professeur et chercheur	entre 1,943 3,7 ... entre professeurs	langue 19 7,64 ... professeur langues	temps 141 8,07 ... en même temps professeur	
écrivain 1,363 6,85 ... écrivain et professeur	pour 7,974 3,25 ... pour les professeurs	histoire 35 7,83 ... professeur histoire	femme 196 6,87 ... la première femme professeur	
compositeur 1,069 6,77 ... compositeur et professeur	de 134,063 3,19 ... des professeurs	encadrent 28 7,61 ... les professeurs encadrants	tour 62 6,79 ... à son tour professeur de	
médecin 1,375 6,72 ... médecin et professeur	avant 241 2,64 ... devant les professeurs	relais 67 7,46 ... les professeurs relais	fiche 65 6,74 ... la fiche professeur	
philosophe 917 6,64 ... philosophes professeurs	à 19,080 2,38 ... aux professeurs	remplaçant 24 7,43 ... les professeurs remplaçants	époque 35 6,27 ... à son époque professeur	
sociologue 946 6,64 ... sociologue professeur	en 77 2,29 ... en outre professeur	vacataire 22 7,4 ... professeurs vacataires	poste 25 6,05 ... le poste professeur	
directeur 1,473 6,61 ... professeur et directeur		agréé 19 7,23 ... les professeurs agréés	élève 25 6,04 ... les élèves professeurs	

б

Рис. 1. Скетчи коллокаций с компонентом *professeur*

В рамках статьи невозможно описать все лексико-семантические модели, мы обратимся к тем шести, которые были представлены в словарях, а также проанализируем скетч с коллокациями, построенными по модели S (**professeur**) + V.

Поскольку сервис предлагает большие списки коллокатов, мы приняли решение ограничиться значением score 5,0 для иллюстрации

хода анализа в статье. Мы также будем обращаться к показателю частотности и коллокациям с меньшим значением score для сравнения и проверки релевантности выделенных групп. Прежде всего рассмотрим те модели коллокатов, которые представлены в словарях.

Модель **ADJ + N (professeur)** включает модификаторы адъективного типа: *émérite, titulaire, honoraire, similaire, éminent, référent, chercheur, assistant, ordinaire, ancien, extraordinaire, formateur, principal, universitaire, étudiant, spécialiste, particulier, futur, responsable, excellent, contractuel, savant, débutant, québécois, absent, célèbre, compétent, illustre, auxiliaire, coordonnateur, brillant, jeune, permanent, pascal, volontaire, intervenant, anglophone, auguste, vieux*.

Анализ позволяет выделить группы право- и левосторонних адъективных модификаторов существительного *professeur*: прилагательные, уточняющие его профессиональный статус, должность, квалификацию (*émérite, titulaire, honoraire, référent, chercheur, assistant, débutant*), социальный статус, опыт, признание в обществе или профессиональных кругах (*éminent, excellent, célèbre, illustre, compétent, illustre*), а также фокусируют внимание на чертах характера, возрасте (*responsable, jeune, vieux*). Эти модификаторы имеют ярко выраженную позитивную окраску: *éminent, responsable, excellent, célèbre, compétent, illustre*, реже нейтральную окраску: *chercheur, référent, futur*. В тех случаях, когда коннотация модификатора зависит от контекста (например, *jeune, vieux*), мы обращаемся к анализу контекстов. Анализ коннотаций модификаторов *jeune* и *vieux*, в частности, показывает, что эти прилагательные употребляются либо с нейтральной окраской, сообщая о возрасте преподавателя (*Jules Isaac est un jeune professeur d'histoire; elle rencontre à la gare de Bruxelles un vieux professeur d'art italien*), либо с позитивной окраской (*le jeune professeur: une lumière brille dans ses yeux quand il explique; ce bon vieux professeur Sergent Pepper eut la merveilleuse idée de faire un cours spécial cinéma*). Небольшая часть прилагательных характеризует национальность или язык, на котором говорит преподаватель (*québécois, anglophone*). Сказанное в полной мере относится и к прилагательным, оказавшимся ниже значения 5,0.

Анализ скетча показал, что в него ошибочно были отфильтрованы три имени собственных: *Pascal* (122/5,34), *Auguste* (89/5,02), *Julien* (44/3,87). В сервисе эти имена фигурируют со строчной буквой в начале слова. Также ошибочно в данную группу коллокатов был включен модификатор *joyeux* (122/4,93), примеры использования которого иллюстрирует преимущественно имя собственное (*Je trouve abusif par le professeur Joyeux de tout mélanger avec une allusion aux vaccinations*).

Словарные коллокаты *jeune, vieux, éminent, titulaire, principal, émérite* были зафиксированы и в выборке сервиса. Однако сочетаемость изучаемого существительного с прилагательными *bon, mauvais, certifié*,

agrégé, associé в данной выборке не подтверждена. Очевидно, что такие коллокации возможны, и возникает вопрос, почему они не обнаруживаются системой. Дело в том, что список коллокатов по показателю score заканчивается на значении 4,41, а сочетаемость с *bon* и *mauvais* обладает, как выяснилось, низкой уникальностью и была включена в выборку только по показателю frequency (1 267/3,34 и 91/2,15). Это очень невысокие показатели, что ярко проявляется при сравнении. Например, комбинация *professeur d'université* имеет показатель frequency 16 481 / score 9,8; *professeur de français* – 6 911/8,98, *professeur émérite* – 11 064/11,84. Интересный факт: коллокация *bon professeur* встречается в 14 раз чаще, чем *mauvais professeur*, что свидетельствует о положительной оценке преподавателя во французском обществе.

Что касается модификаторов *certifié, agrégé, associé*, то они имеют отглагольное происхождение, поэтому в данном сервисе их следует искать в выборке по модели **V + O (verbs with X as object)**. Ее анализ приводит к выводу, что наиболее частотными отглагольными формами являются *agrégé, invité, certifié, associé, diplômé, expérimenté, retraité, affilié, chevronné, qualifié, passionné, renommé, réputé*. Все перечисленные коллокаты распределяются по группам, описанным выше.

Проанализируем использование слова *professeur* в качестве дополнения к глаголу или именной части сказуемого (за исключением отглагольных форм, перечисленных выше). Модель **V + O (professeur)** включает: *nommer, devenir, être, recruter, expliquer, contacter, remercier, rencontrer, souligner, naître, suivre, déclarer, assister, aider, chercher*. Эта группа является самой неоднозначной и требует тщательного анализа. Часть глаголов (*nommer, recruter, suivre*) использована в контекстах как в личной форме, так и в отглагольной, в том числе входящей в причастные обороты. Преимущественно в личной форме используются глаголы *devenir, être, remercier, rencontrer, assister, aider, chercher*. Сопоставление со словарными коллокатами, приводимыми словарем Ortolang относительно глаголов *être, être nommé, devenir* (в других словарях они даже не были упомянуты), позволяет заключить, что эти глаголы относятся к списку наиболее типичных коллокатов существительного *professeur* и располагаются в верхних строках выборки.

Анализ коллокатов, построенных по данной модели, показал некоторые недостатки системы. Во-первых, сервис не учитывает порядок слов во французском предложении, что привело к включению глаголов *expliquer, souligner* и *déclarer* в данную выборку. Эти глаголы оформляют прямую речь, что требует инверсионного порядка слов: *En 2015, dans le monde, un décès sur dix était lié au tabagisme, explique le professeur Guy Joos; «Nous avons 60 % d'élèves boursiers», souligne un professeur d'Averroès; «On pourrait établir un parallèle avec l'adaptation biologique», déclare le professeur Otto*. Среди глагольных коллокатов со

значением менее 5,00 также находим подобные случаи: *préciser, dire, conclure, insister, commenter, noter* и др. Все эти глаголы относятся к семантической группе глаголов речевой деятельности и должны были наполнить модель **S (professeur) + V**, которую мы рассмотрим позже. Во-вторых, казус с глаголом *renaître*, который произошел в форме причастия прошедшего времени *né*, который совпадает с именем собственным *René*. Все попавшие в выборку случаи иллюстрируют именно эту случайную коллокацию: *les idées du Professeur René Dumont; un rapport du professeur René Piedelièvre* и др. В-третьих, сервис не смог различить совпадающие в настоящем времени формы глаголов *être* и *suivre* (*je suis*) и включил их все в выборку по глаголу *suivre*. Произошла путаница глаголов *étayer* и *être* (в скетче представлен первый глагол, в конкордансе наблюдаем исключительно форму *étaient*). По непонятной причине в данный скетч был внесен коллокат *émérite* (59/3,81), который также возглавляет список коллокатов – модификаторов, но уже с показателями 11 064/11,84. В выборке также присутствует коллокат *fiche* (119/4,53), который, видимо, был распознан системой как форма глагола *ficher*. Анализ конкорданса показал, что все приведенные примеры демонстрируют употребление этого слова в качестве существительного (*Ressources en ligne accessibles avec tablettes. Fiche professeur, fiche élève*). Это значит, что данный коллокат должен был быть включен в скетч, построенный по модели «**nouns modified by noun “professeur”**». Оказалось, что такая коллокация перечислена в данном скетче, но с другими показателями: 65/6,74.

Следующую, очень объемную группу составляют коллокаты, построенные по модели **N (professeur) + DE + N**: *université, philosophie, mathématique, école, universités, français, anglais, littérature, histoire, sociologie, eps, lycée, science, physique, lettre, histoire-géographie, théologie, piano, médecine, économie, psychologie, droit, musique, chant, chimie, collège, yoga, langue, danse, dessin, géographie, lettres, biologie, cour, allemand, éducation, faculté, espagnol, art, psychiatrie, rhétorique, sciences, guitare, enseignement, géologie, botanique, violon, composition, sport, linguistique, anatomie, anthropologie, conservatoire, secondaire, informatique, discipline, archéologie, maths, technologie, mathématiques, latin, physiologie, astronomie, classe, grec, écoles, chaire, physique-chimie, zoologie, degré, clinique, gymnastique, marketing, fle, académie, arabe, philologie, théâtre, orgue, mécanique, chirurgie, finance, management, neurologie, italien, génétique, russe, psychopathologie, département, religion, universités-praticien, arts, chinois*.

Данная модель дает представление о дисциплинах, преподаваемых преподавателями (*philosophie, mathématique, français, anglais, littérature, histoire*), о месте работы преподавателя, его принадлежности к среднему или высшему звену системы образования (*université, école,*

lycée, conservatoire). Поскольку сервис дает возможность вывода в скетч только коллокатов, представляющих собой исключительно биграммы, то коллокаты-триграммы не дифференцируются. Этот недостаток частично компенсируется расшифровкой, расположенной под выделенной биграммой. Так, можно понять, что коллокация с *art* является триграммой: *professeur d'arts plastiques*, а коллокация с *degré* включает *second*: *professeur du second degré* и т.д. На модель **N (professeur) + DE + N** приходится 229 152 случая употребления, что представляет 32,11% от общего количества употреблений с предлогами. Но сопоставление со словарями показывает, что коллокаты *de scepticisme, de vertu* (Dictionnaire de l'Académie Française en ligne), *de vertu, de sagesse* (Dictionnaire Ortolangue), их синонимы в данном корпусе отсутствуют. Таким образом, значение Fig., péj. Personne qui prône une idée, un point de vue, une doctrine, etc., qui cherche à l'imposer, à l'inculquer aux autres в этом корпусе не подтверждается.

Модель **N + DE + N (professeur)** представлена в словарях коллокациями с компонентами *chaire, salle, conseil, robe, épitoge*. Сочетаемость с компонентами *chaire, poste, salle, conseil* находит подтверждение в корпусе, с *robe, épitoge* – нет. Сервис приводит следующие коллокаты, не отраженные в словарях: *site, recrutement, direction, concours, fiche, métier, Association, postes, assistant, formation, diplôme, carrière, équipe, laboratoire, supervision, fonctions, grade, houlette, nomination*. Это самая неопределенная группа, скетч которой представлен в системе: в нем собраны все случаи употребления слова *professeur* после предлога *de*. Они никак не дифференцированы и потому не снабжены показателями частотности и типичности.

Модель **N (professeur) + A + N** заполняется следующими коллокатами: *université, faculté, collège, département, institut, conservatoire, école, lycée, sorbonne, académie, muséum, séminaire, sciences, université, harvard, l, hec, cnam, escp, sciences-po, upmc, ens, iep, oxford, London, laboratoire, retraite, esse, stanford, chaire, uqam, iufm, beaux-arts, inalco, university Massachusetts, polytechnique, columbia, princeton, centre, temps, école, domicile, mines*. В данном скетче содержатся названия образовательных организаций и их структурно-административных подразделений, в которых работают преподаватели (*université, faculté, collège, département*), конкретных учреждений, расположенные как во Франции, так и в Великобритании и США (*Sorbonne, Harvard, UPMC, ENS, IEP, Oxford*), а также указания на социально-профессиональный статус преподавателя (*à la retraite, à temps plein / partiel / complet, à domicile*). Анализ несколько затруднен из-за замен заглавных букв на строчные, а также невозможности просмотра триграмм в отдельном списке с указанием частоты и степени типичности (выявить триграммы возможно лишь при просмотре конкорданса) и полной формы

коллокации с артиклями и предлогами. Сопоставление со словарными коллокатами показывает, что все они находят подтверждение в данном скетче.

Модель **N (professeur) + HORS + N** представлена небольшим количеством комбинаций, частотность которых чрезвычайно мала, но высока степень типичности: *professeur hors classe* (8/7,04), *professeur hors contrat* (4/6,15), *professeur hors pair* (19/5,9), *professeur hors champ* (2/5,48). Следовательно, сочетаемость *professeur hors classe*, предлагаемая в Dictionnaire de l'Académie française, подтверждается. Однако ввиду ее крайне редкой встречаемости, на наш взгляд, можно было бы ее и опустить, но привести другие, более частотные и актуальные для современного французского языка.

Модель глагольных коллокаций, где опорный компонент выступает в качестве субъекта **S (professeur) + V**, не нашла отражения ни в одном словаре. Это довольно объемная группа, объединяющая глаголы, дающие представление о типичных действиях преподавателя: *assister, enseigner, suppléer, gamberger, dispenser, encadrer, corriger, distribuer, demander, visiter, expliquer, veiller, remplacer, conseiller, encourager, adapter, remarquer, noter, transmettre, adjoindre, choisir, donner, apprendre, intervenir, guider, évaluer, régir*.

Как перечисленные выше, так и глагольные коллокаты со значением score ниже 5,0 объединяются в следующие семантические группы: глаголы речевой деятельности (*expliquer, déclarer, préciser, corriger, demander, conseiller, intervenir*), глаголы социального воздействия (*assister, enseigner, veiller, apprendre, guider, évaluer*), глаголы интеллектуальной деятельности (*choisir, savoir, penser*), замены (*suppléer, remplacer*), передачи объекта (*transmettre, donner, distribuer*), модальные глаголы (*pouvoir, devoir*), глаголы качественного состояния (*travailler, participer*) и некоторые другие. Все эти глаголы имеют нейтральную стилистическую окраску.

Как и в предыдущих случаях, были выявлены недостатки сервиса. В выборке оказался глагол *gamberger* (84/6,37), использующийся в разговорной речи. Однако анализ его конкорданса показывает, что все приведенные примеры содержат фамилию преподавателя (*Le professeur Gamberge est un savant un peu fou, toujours présent pour répondre aux questions des enfants...*). То же касается глагола *régir* (46/5): в конкордансе перечислены примеры с именем собственным (*Comme l'a expliqué le professeur Régis Aubry lors de son audition...*). Как видим, эти комбинации не столь уж многочисленны, но получают довольно высокую оценку степени уникальности. Снова фиксируем путаницу глаголов *étayer* и *être*: в скетче фигурирует *étayer*, а в конкордансе наблюдается *étaient*. Как происходило распределение *étaient* по скетчам с разными моделями — остается непонятным. Коллокат *foldingue* (20/4,3) также по

ошибке попал в данную выборку (*Il ressemblait de plus en plus à Doc, le professeur foldinguede Retour vers le futur*). Любопытно, что в скетче отсутствуют глаголы физического и душевного состояния, глаголы с эмоциональным значением. Можно предположить, что подобная сочетаемость неуместна с лексемой, использующейся для номинации профессии.

Итак, подведем итоги. Разработанная методика семантико-синтагматического анализа позволила на первом этапе выявить унифицированное лексикографическое значение слова *professeur*. Дальнейший анализ корпуса подтвердил актуальность первых трех значений. Остальные три, являющиеся результатом семантического переноса, требуют подтверждения и более тщательного поиска. Мы полагаем, что они окказиональны, не соответствуют общепринятому употреблению, обусловлены специфическими контекстами. В проанализированных контекстах слово *professeur* используется в номинативном (прямом) значении, его коллокаты тоже. С точки зрения нормы, узуса данные коллокации узуальны. Синтагматический анализ показал наличие большого количества лексем, с которыми изучаемое слово входит в довольно устойчивые коллокации, выстраивающиеся по ряду лексико-синтаксических шаблонов: компоненты этих коллокаций отражают постоянную связь понятий и с различной регулярностью воспроизводятся вместе. По логико-понятийному критерию изученные коллокации относятся к неустойчивым, среди них отсутствуют комбинации, имеющие фразеологически связанные, идиоматические значения. Слово *professeur* является стилистически нейтральным, и, как показал анализ, его коллокаты обладают преимущественно той же характеристикой. Коллокаты, имеющие положительную коннотацию, встречаются довольно редко (за исключением модели с адъективными модификаторами), негативную – в единичных случаях. С точки зрения стилистической окраски коллокаты слова *professeur* относятся к общеупотребительной лексике.

Разумеется, полученные данные отражают специфику используемого источника – веб-корпуса, сформированного из текстов новостных лент, газетных статей, научных, учебных, официально-деловых текстов, бесед в форумах, блогов, Википедии и других сайтов. В корпусе не представлена современная художественная литература и другие типы текстов, на которые распространяется авторское право. Поэтому нельзя считать, что данный корпус в полной мере отражает все особенности функционирования лексем и их коллокатов во французском языке на данном этапе его эволюции. Но используемый многомиллиардный корпус, тем не менее, охватывает огромную часть узуса, дает достаточно четкое представление о специфике употребления слов в речи, является надежным источником всех остальных типов текстов и, как показывает сопоставление со словарями, проливает свет на синтагма-

тическую сочетаемость слов и на ограничения этой сочетаемости значительно лучше. Полагаем, что подобные исследования могут дополняться сопоставлением с данными, полученными на материале других корпусов, для подтверждения или корректировки выводов.

Тестирование сервиса, которое мы запланировали как дополнительную задачу, дало положительные результаты. Сервис позволяет эффективно выявлять коллокации с учетом лексико-синтаксических шаблонов, ранжировать их по частотности или степени типичности, наблюдать конкретные реализации коллокаций, анализировать их ограничения. Объем анализируемого корпуса и качество обработки информации, базирующееся на применяемой методикой установления силы синтагматической связи, представляют для исследователя ценный и богатый материал. В ходе анализа были выявлены незначительные недостатки, которые следует учитывать при работе с сервисом и которые, как мы надеемся, разработчики смогут исправить. К этим недостаткам отнесем ошибки в распределении по лексико-синтаксическим шаблонам, связанные с 1) неучетом особенностей порядка слов во французском предложении (инверсия при оформлении прямой речи); 2) именами собственными, которые не идентифицируются системой и некорректно распределяются по разным моделям; 3) с трудностями идентификации начальной формы (лемматизации) слова в тех случаях, когда она совпадает с другой лексемой. Неудобным является отсутствие возможности работы с триграммами и более крупными коллокациями. Как полагаем, в работе с сервисом могут выявиться и иные ошибки и трудности. Все они, однако, обнаруживаются и корректируются при переходе пользователя к анализу конкретных контекстов, но вносят неточности в статистическую оценку частотности и степени уникальности коллокации. Повторимся, что при сравнении с другими сервисами они незначительны, не оказывают чувствительного влияния на общие результаты и частично могут быть скорректированы в ходе работы.

Заключение

Коллокация выполняет важную роль в речи: она уточняет и конкретизирует значение слов, которые ее образуют. Коллокациям свойственна структурно-семантическая целостность, их состав неслучаен и имеет целый ряд ограничений: логико-понятийных, семантических, сочетаемостных, стилистических. Эта информация, безусловно, должна быть отражена в словарях. Однако данные о синтагматической сочетаемости слова *professeur*, приведенные во французских словарях, подтверждаются в нашем исследовании реального языкового материала лишь частично. Причина, как мы полагаем, кроется, в том числе, в материалах, к которым обращаются лексикографы. Словари иллюстрируют особен-

ности функционирования лексем в речи, опираясь либо на литературу, датированную XVI–XX вв., базы данных ATILF, BDLP, словаря литературы XIX–XX вв. TLFi и другие источники (словарь *Ortolang*), либо на собрание литературных произведений проекта Gutenberg и корпуса *Europarl*, включающего тексты протоколов Европарламента за 1996–2011 гг. (*Le Petit Robert*), либо на примеры, составленные самими редакторами словаря (*Larousse, Dictionnaire de l'Académie française*), либо привлекают иные ресурсы.

Объем и количество коллокаций, вводимых в словарь, их источники, безусловно, зависят от лексикографических установок разработчиков словаря. Но именно узус, на наш взгляд, должен являться одним из определяющих факторов включения слов в словари и их лексикографического описания с учетом изменений постоянно эволюционирующей языковой системы. Не можем не согласиться и поддерживаем вывод В.П. Захарова о том, что корпусно-статистический подход позволяет создавать невозможные ранее описания языка [10. С. 83]. Данный подход, как показало исследование, эффективен и открывает широкие перспективы для изучения реального функционирования слов в речи.

Список источников

1. *Иорданская Л.Н., Мельчук И.А.* Смысл и сочетаемость в словаре. М. : Языки славянских культур, 2007. 672 с.
2. *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.
3. *Онал И.О.* Коллокация как объект изучения в отечественной и зарубежной науке: диахронический аспект // Вопросы языкознания в мультикультурном пространстве современного мира. Новосибирск : Изд-во ЦРНС, 2018. С. 169–191.
4. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М. : Советская энциклопедия, 1966.
5. *Борисова Е.Г.* Коллокации: что это такое и как их изучать. М. : Филология, 1995. 49 с.
6. *Manning C., Shutze H.* Collocations // Foundations of Statistical Natural Language Processing. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press, 2002. P. 151–189.
7. *Баранов А.Н., Добровольский Д.О.* Классификация фразеологизмов: новый взгляд на классическую проблему // Слово, фразеологизм, текст в литературном языке и говорах : сб. ст. Орёл : ОГУ, 2010. С. 80–87.
8. *Кунин А.В.* Курс фразеологии современного английского языка. Москва : Высш. шк. ; Дубна : Феникс, 1996. 381 с.
9. *Копотев М.В., Стеклова Т.И.* Исключение как правило. Переходные единицы в грамматике и словаре. М. : Языки славянских культур, 2016. 170 с.
10. *Захаров В.П.* Лингвистика больших корпусов // Компьютерная лингвистика и числительные онтологии : сб. науч. ст. Труды XVIII объедин. конф. «Интернет и современное общество» (IMS-2015) (СПб., 23–25 июня 2015 г.). СПб. : Университет ИТМО, 2015. С. 82–93.
11. *Корпус* Университета Лидса. URL: <http://corpus.leeds.ac.uk/it/>
12. *Корпуса* Aranea. URL: http://ucts.uniba.sk/aranea_about/
13. *Корпус книг* Google Books Ngram Viewer. URL: <https://books.google.com/ngrams>

14. **АОТ** (Автоматическая обработка текстов). URL: http://aot.ru/online_demo.html
15. **Сервис** Sketch Engine. URL: <https://www.sketchengine.eu/>
16. **Кротова Е.Б.** Sketch Engine для лингвистических исследований // *Германистика сегодня : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 16–17 октября 2018 г.)* / под ред. М.А. Кулковой. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2019. С. 107–112.
17. **Феминизация** названий профессий во французском языке : доклад Французской академии. URL: http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rapport_feminisation_noms_de_metier_et_de_fonction.pdf
18. **Dictionnaire** Le Petit Robert de la langue française 2021 / éd. A. Rey, J. Rey-Debove, P. Robert. Paris : Le Robert, 2020. 2836 p.
19. **Dictionnaire** Le Petit Larousse illustré 2020. Paris : Librairie Larousse, 2020. 2048 p.
20. **Dictionnaire** de l'Académie Française en ligne. 9^{ème} éd. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P4464>
21. **Dictionnaire** Ortolang. URL: <https://www.cnrtl.fr/definition/professeur>
22. **Виноградова О.Е.** Унифицированное лексикографическое значение как тип значения // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика*. 2012. № 2. С. 32–34.
23. **Влавацкая М.В.** Комбинаторно-семантический анализ коллокаций как метод лингвистического исследования (на примере колоративных коллокаций, образованных по адъективному типу) // *Научный диалог*. 2020. № 4. С. 40–57.

References

1. Iordanskaja L.N., Mel'chuk I.A. (2007) Smysl i sochetaemost' v slovare [Meaning and compatibility in the dictionary.]. M.: Jazyki slavjanskih kul'tur. 672 p.
2. Zakharov V.P., Khokhlova M.V. (2010) Analiz effektivnosti statisticheskikh metodov vyjavenija kollokacij v tekstakh na russkom jazyke [Analysis of the effectiveness of statistical methods for detecting collocations in texts in Russian] // *Komp'juternaja lingvistika i intellektual'nye tehnologii*. 9 (16). pp. 137-143.
3. Onal I.O. (2018) Kollokacija kak objekt izucheniya v otechestvennoj i zarubezhnoj nauke: diahronicheskij aspekt [Collocation as an object of study in domestic and foreign science: a diachronic aspect] // *Voprosy jazykoznanija v multikul'turnom prostranstve sovremenogo mira: monografija*. Novosibirsk: Izdatel'stvo CRNS. pp. 169-191.
4. Akhmanova O.S. (1966) Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]. M.: Izd-vo Sovetskaja enciklopedija.
5. Borisova E.G. (1995) Kollokacii: chto eto takoe i kak ikh izuchat' [Collocations: what they are and how to study them]. M.: Filologija. 49 p.
6. Manning C., Shutze H. Collocations (2002) Foundations of Statistical Natural Language Processing. pp. 151-189.
7. Baranov A.N., Dobrovol'skij D.O. (2010) Klassifikacija frazeologizmov: novyj vzgljad na klassicheskiju problemu [Classification of phraseological units: a new look at the classic problem] // *Slovo, frazeologizm, tekst v literaturnom jazyke i govorah: sbornik statei*. Orel: OGU. pp. 80-87.
8. Kunin A.V. (1996) Kurs frazeologii sovremenennogo anglijskogo jazyka [Course of phraseology of the modern English language]. M.: Vysshaja shkola; Dubna: Feniks. 381 p.
9. Kopotev M.V., Steksova T.I. (2016) Iskljuchenie kak pravilo. Perekhodnye edinicy v grammatike i slovare [Exception as a rule. Transitional units in grammar and vocabulary]. M.: Jazyki slavjanskih kul'tur. 170 p.
10. Zakharov V.P. (2015) Lingvistika bol'shih korpusov [Linguistics of the large corpora] // *Komp'juternaja lingvistika i vychislitel'nye ontologii: sb. nauch. statej. Trudy XVIII objedin. konf. "Internet i sovremennoe obshchestvo" (IMS-2015)*. SPb: Universitet ITMO. pp. 82-93.
11. Korpus Universiteta Lidsa [Leeds University corpus]. URL: <http://corpus.leeds.ac.uk/it/>
12. Korpusa Aranea [Aranea corpus]. URL: http://ucts.uniba.sk/aranea_about/

13. Korpus knig Google Books Ngram Viewer [Corpus of books of Google Books Ngram Viewer]. URL: <https://books.google.com/ngrams>
14. AOT (Avtomaticeskaja obrabotka tekstov) [Automatic word processing]. URL: <http://aot.ru/onlinedemo.html>
15. Servis Sketch Engine [Sketch Engine service]. URL: <https://www.sketchengine.eu/>
16. Krotova E.B. (2019) Sketch Engine dlja lingvisticheskikh issledovanij [Sketch Engine for linguistic research] // Germanistika segodnya. pp. 107-112.
17. Feminizacija nazvanij professij vo francuzskom yazyke. Doklad Francuzskoj Akademii [Feminization of occupational names in French: Report of the French Academy]. URL: http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rapport_feminisation_noms_de_metier_et_de_fonction.pdf
18. Rey A., Rey-Debove J., Robert P. (2020) Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française 2021. Paris: Le Robert. 2836 p.
19. Dictionnaire Le Petit Larousse illustré 2020 (2020). Paris: Librairie Larousse. 2048 p.
20. Dictionnaire de l'Académie Française en ligne. 9ème éd. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P4464>
21. Dictionnaire Ortolang. URL: <https://www.cnrtl.fr/definition/professeur>.
22. Vinogradova O.E. (2012) Unificirovanoe leksikograficheskoe znachenie kak tip znachenija [Unified lexicographic value as a type of value] // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologija. Zhurnalistika, 2. pp. 32-34.
23. Vlavackaja M.V. (2020) Kombinatorno-semanticheskij analiz kollokacij kak metod lingvisticheskogo issledovanija (na primere kolorativnykh kollokacij, obrazovannykh po adjektivnomu tipu) [Combinatorial-semantic analysis of collocations as a method of linguistic research (on the example of colorative collocations formed according to the adjective type)] // Nauchnyj dialog, 4. pp. 40-57.

Информация об авторах:

Богоявленская Юлия Валерьевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (ул. Мира, 19, Екатеринбург, Россия, 620002); профессор кафедры немецкого и французского языков, Петрозаводский государственный университет (пр. Ленина, 33, Петрозаводск, Россия, 185035). E-mail: jvbog@yandex.ru.

Жесткова Анна Сергеевна – студент, Петрозаводский государственный университет (пр. Ленина, 33, Петрозаводск, Россия, 185035). E-mail: zhest1806anna@gmail.com

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Bogoyavlenskaya Yu.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Professor of the Chair of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Mira str., 19, Yekaterinburg, Russia, 620002); Petrozavodsk State University (Lenin Ave., 33, Petrozavodsk, Russia, 185035). E-mail: jvbog@yandex.ru

Zhestkova A.S., student, Petrozavodsk State University (Lenin Ave., 33, Petrozavodsk, Russia, 185035). E-mail: zhest1806anna@gmail.com

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 12.04.2021; принята к публикации 04.05.2022

Received 12.04.2021; accepted for publication 04.05.2022

Научная статья

УДК 81'27

doi: 10.17223/19996195/58/2

МОДЕЛИРОВАНИЕ ФУНКЦИЙ ЯЗЫКА

Владимир Ильич Карасик

*Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,
Москва, Россия, vkarasik@yandex.ru*

Аннотация. Рассматриваются подходы к определению функций языка в лингвистике. Цель работы состоит в сравнении различных функциональных объяснений сущности языка. Показаны характеристики языка, рассматриваемого с позиций его коммуникативного, когнитивно-культурного и семиотического понимания. Различие между монофункциональным (только коммуникативным) и полифункциональным пониманием языка состоит в трактовке функции как использования объекта либо его использования, встроенности в систему и принципа организации. При полифункциональном подходе к пониманию языка его различные характеристики рассматриваются как взаимодополнительные. Обсуждаются подходы к пониманию и описанию языка, обоснованные в работах К. Бюлера, Р.О. Якобсона, А.А. Леонтьева, М. Халлидея, Л.С. Выготского. Значимыми являются противопоставления эмотивной и референтивной функций, с одной стороны, и референтивной и поэтической функций – с другой. Эти дистинкции позволяют соотнести понимание языковых функций с противопоставлением модуса и диктума, а также содержания и формы языкового знака.

В основу ряда моделей положена концепция бинарного обоснования языковых функций, включающая базовые и дополнительные функции, при этом в число базовых входят коммуникативная и когнитивная (когнитивно-культурная) функции. Осмысление этих функций лежит в основе возникновения ведущих направлений современной антропологической лингвистики – прагмалингвистики, теории дискурса, психолингвистики, социолингвистики, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. В меньшей мере в работах исследователей представлено осмысление семиотической функции языка. Предлагается фрактальная модель языковых функций, в рамках которой последовательно уточняются коммуникативные, когнитивно-культурные и семиотические характеристики языка.

Ключевые слова: функции языка, речевая деятельность, коммуникация, культура, знаковая система

Для цитирования: Карасик В.И. Моделирование функций языка // Язык и культура. 2022. № 58. С. 29–42. doi: 10.17223/19996195/58/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/2

MODELING LANGUAGE FUNCTIONS

Vladimir I. Karasik

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia, vkarasik@yandex.ru

Abstract. The paper deals with approaches to definitions of language functions in Linguistics. The aim of the article is to compare functional explanations of the language essence. The properties of language are discussed from the points of view based on its communicative, cognitive-cultural and semiotic understanding. The difference between a monofunctional (communicative) and polyfunctional understanding of language consists in treating a function either as usage of the object or as usage, integration into a system, and the principle of organization. A polyfunctional approach to understanding of linguistic functions presupposes complementarity of its functions. Theories of K. Bühler, R. Jakobson, A.A. Leontyev, M.A.K. Halliday, and L.S. Vygotsky are discussed. The oppositions of emotive and referential functions, on the one hand, and referential and poetic functions, on the other hand, correspond to *modus* and *dictum* in communication and to content and form of a linguistic sign. The models analyzed include a distinction between basic and additive linguistic functions, the former are explained as communicative and cognitive (cognitive and cultural) properties of the language. These functions are taken as the basis of new directions of Anthropological Linguistics including Pragmalinguistics, Discourse Theory, Sociolinguistics, Psycholinguistics, Cognitive Linguistics and Language and Culture Theory. A semiotic function of the language is presented in modern linguistic theory to a lesser degree. A fractal scheme of describing functions of the language is presented aimed at specifying its communicative, cognitive-cultural and semiotic characteristics.

Keywords: language functions, speech activity, communication, culture, semiotic system

For citation: Karasik V.I. Modeling language functions. *Language and Culture*. 2022;58: 29-42. doi: 10.17223/19996195/58/2

Введение

Обсуждение функций языка является одной из вечных тем лингвистики. Традиционно функция понимается как цель существования явления. Принципиальная многомерность мира приводит к признанию множественности функций у познаваемых объектов. Вместе с тем стремление к упорядочению знаний неизбежно определяет ту или иную исследовательскую позицию, которая диктует выбор приоритетов в познании и описании реальности. Такая позиция является стержневым элементом научной парадигмы, в рамках которой рассматривается объект изучения. Целью данной работы является сравнение различных подходов к пониманию и объяснению языковых функций и обоснование их фрактального понимания – последовательного уточнения многомерной сущности языка.

Методология исследования

В современной лингвистике обоснованы тезисы о различии между языком и речевой деятельностью [1], о символизации как способности представлять действительность с помощью знака и понимать знак [2], о направленности исследовательских интересов от внешне выраженных языковых структур к языковой способности [3], о признании принципиального различия между внутренней и внешней речью [4], о необходимости анализа «конкретной природы сопряжения языка и культуры» [5]. Отметим, что термины, используемые учеными при выделении и описании языковых функций, по-разному осмысливаются авторами соответствующих концепций и поэтому требуют пояснений.

Признавая биосоциальную (т.е. коллективную) сущность человека в качестве основы моделирования языка, исследователи закономерно приходят к выводу о коммуникативной функции как его определяющей характеристике: язык есть важнейшее средство общения, хотя общение может осуществляться и другими способами. Рассматривая освоение и преобразование мира в качестве основы адаптации человека к действительности, философы и лингвисты ставят во главу угла когнитивную функцию языка как его базовую характеристику. Вербализация знаний о мире становится в таком случае определяющим условием очеловеченной реальности, при этом, разумеется, знания могут фиксироваться и в других знаковых системах.

Изучая язык как сложное устройство интерпретации мира, филологи приходят к выводу о функциональной природе языковых знаков. Можно вести дискуссию о том, как использование инструмента, т.е. средства для достижения цели, соотносится с целью, но нет сомнения в том, что средство существенным образом влияет на цель. Не случайно известный антрополог К. Леви-Строс назвал переход от бриколажа, использования любого подручного средства для достижения цели, к инструментальности, осознанного создания специализированного средства, одним из важнейших факторов прогресса человечества на пути от первобытной стадии его существования к современной [6]. Таким образом, моделирование языковых функций может осуществляться как развертывание коммуникативной цели к ее когнитивному воплощению и далее – к знаковой реализации, либо как осуществление освоения реальности через использование знаков в процессе общения, либо как последовательное и многомерное усложнение знаковой системы в концептуализации реальности для обеспечения коммуникации.

Признание коммуникативной функции при определении базовых характеристик языка прослеживается во всех работах лингвистов. Дискуссионным является вопрос о количестве функций. Четко прослеживается противопоставление монофункционального и полифункционального

нального подходов к решению этой проблемы. Сторонники первого подхода признают коммуникативную функцию единственной, выделяя другие в качестве субфункций (механизмов, обеспечивающих выполнение главной функции) и эпифункций (частных проявлений главной функции) [7, 8]. В таком понимании функция есть использование чего-либо. Но при более широком осмыслении функции – как предназначенности объекта для выполнения определенных целей – использование становится одним из модусов его существования. Наряду с использованием объекта к числу его экзистенциальных качеств относится его встроенность в систему других объектов (применительно к языку это встроенность в культуру и человеческое мировосприятие) и принцип его организации (язык есть знаковая система). Приведем известные концепции языковых функций, выделенных сторонниками полифункционального понимания языка.

Понимание функций языка в работах лингвистов и психологов

В основе классической схемы языковых функций у К. Бюлера лежит триада, в которой противопоставляются отправитель речи, ее получатель и предметы и ситуации. Соответственно, функции языка сводятся к изъятию (экспрессии), побуждению (апелляции) и репрезентации [9]. Эта схема коммуникации хорошо известна в лингвистике и часто используется как основание информационно-кодовой модели общения, ее суть, как справедливо отмечает М.Л. Макаров, сводится к выделению информации как ключевого компонента коммуникации [10. С. 23–24].

Хорошо известна схема языковых функций, предложенная Р.О. Якобсоном. Она включает шесть элементов речевого события: адресанта, адресата, контекст, сообщение, контакт и код. Автор подчеркивает, что центральной задачей многих сообщений является установка на референт, ориентация на контекст, и отсюда на первый план в этой модели выходит референтивная (денотативная или когнитивная) функция [11]. Иначе говоря, в центре внимания у нас оказывается выяснение того, о чем идет речь. Очевидна перекличка с информационной моделью коммуникации. Но затем следуют важные дополнения и уточнения. Значимую роль в понимании сути языка играет эмотивная (экспрессивная) функция, сосредоточенная на адресанте и выражающая его отношение к тому, о чем он говорит. Противопоставление эмотивной и референтивной функций языка соответствует известной дихотомии модуса и диктума. Понятно, что модус выражает не только эмоции, но и целую гамму других квалификативных характеристик того, о чем общается: оценку, модальность в узком смысле слова, эвиденциальность и др. Ориентация на адресата выражена в конативной функции

языка. Ее суть состоит в оказании воздействия на коммуникативного партнера, присутствующего или отсутствующего (во втором случае Р.О. Якобсон выделяет особое положение дел, именуемое магической функцией, однако эта функция не входит в состав основных шести). Конативная функция языка лежит в основе многих моделей, построенных в рамках прагмалингвистики. В рассматриваемой модели выделяется также фатическая функция, назначение которой – установление и поддержание контакта с собеседником. Это техническая сторона общения, предшествующая ему и являющаяся фоновой по отношению к нему. Эта функция логически отличается от других функций общения, являясь его необходимым условием. При этом, как проницательно подчеркивает автор, есть виды коммуникации, в которых данная функция является главенствующей и акцентированно выражается. Далее выделяется кодовая (метаязыковая) функция языка, ее назначение состоит в толковании того, о чем идет речь. Эта функция представляет собой вербализацию подразумеваемых смыслов, если возникает вероятность неверного понимания того, о чем сказано. Именно эта функция объясняет возникновение герменевтики как науки о толковании скрытых смыслов. То, что считается очевидным, толкованию не подлежит. Наконец, Р.О. Якобсон выделяет поэтическую функцию языка, т.е. ориентацию на сообщение ради него самого. Автор использует такой термин, показывая, что для поэтической речи направленность на форму сообщения является основной функцией, хотя и не единственной. Референтивная и поэтическая функции языка иллюстрируют двустороннюю сущность языкового знака – его содержание и форму.

Заслуживает внимания схема языковых функций, предложенная А.А. Леонтьевым [12]. Автор противопоставляет функции языка и речи, развивая известную концепцию Ф. де Соссюра, и доказывает, что функции языка сводятся к общению и обобщению. Первая представляет собой регуляцию поведения участников общения и проявляется как воздействие на индивидуальных и коллективных адресатов, а также на самого себя при планировании и осуществлении коммуникации, вторая характеризует язык как орудие мышления, как инструмент овладения общественно-историческим опытом человечества, как закрепление национально-культурных особенностей жизни социума и как орудие познания. Говоря о функциях речи, А.А. Леонтьев называет факультативные характеристики общения, присущие не каждой коммуникативной ситуации. К ним относятся следующие функции: 1) магическая, реализуемая в заклинаниях и подобных речевых поступках; 2) номинативная, проявляющаяся в наименовании конкретных объектов; 3) диакритическая, которая состоит в свернутом употреблении языковых единиц; 4) экспрессивная, понимаемая как взаимодействие языковых и паралингвистических знаков; 5) эстетическая, трактуемая как значимое

использование тех или иных единиц в поэтической речи и в других коммуникативных ситуациях. Можно заметить, что в рассматриваемой модели языковых функций значимыми оказываются те характеристики языка, которые в дальнейшем стали изучаться в рамках когнитивно-дискурсивной лингвистики. Названные автором факультативные характеристики общения (функции речи) весьма интересны для изучения и (несмотря на неоднородность критериев их выделения) несомненно должны быть предметом лингвистического описания.

М. Халлидей, анализируя освоение мира ребенком, выделяет семь функций языка: 1) инструментальную (выполнение потребности, «Хочу пить»); 2) регуляторную (контроль поведения адресата, «Пойдем домой»); 3) интерактивную (установление отношений с адресатом, «Я тебя люблю»); 4) персональную (выражение эмоций, «Больно!»); 5) эвристическую (поиск объяснений, «Почему ты плачешь?»); 6) информативную (запрос информации, «Что это?»); 7) имажинативную (построение воображаемых миров, «Я как будто летаю») [13]. Эти функции распадаются на два класса: прагматические (выполнение действий) и матетические (от греч. *mathesis*) – систематизация знаний, научение как комментирование действий). Прагматические функции первичны, матетические вторичны и развиваются на более высокой стадии освоения мира и языка. Строго говоря, это функции познания, осуществляемого посредством языка. В определенной мере они соотносятся с типами социальных действий, выделенными в классической работе Ю. Хабермаса [14], и речевыми актами, о которых пишет Дж. Серль [15]. Прагматические функции языка (первые две) в представленной модели в целом соответствуют коммуникативному их пониманию в большинстве различных теорий, матетические функции распадаются на эмоциональные (третья и четвертая) и рационально-логические (пятая, шестая и седьмая) характеристики использования языка как инструмента познания и освоения мира. Обратим внимание на то, что в рассматриваемой схеме отсутствует семиотическая сторона языка, т.е. способы выражения различных смыслов, автора интересует только их содержание.

Если мы задумаемся о порядке усложнения рационально-логических проявлений языка, то, по-видимому, следует признать, что информативная функция по своей природе проще, чем эвристическая, и поэтому должна предшествовать последней: сначала мы стремимся узнать, что это, а затем обращаем внимание на скрытые характеристики интересующего нас явления. Нельзя не согласиться с мнением М. Халлидея, поставившего имажинативную функцию языка на вершину своей схемы. Все предшествующие функции отражают мир таким, как он представляется субъекту, но качественный переход в познании реальности заключается в творческом создании возможных миров. В определенной мере эта идея перекликается с концепцией Э. Ганса об эволю-

ции знаний, закрепленных в содержании языковых единиц: сначала языковое обозначение явления синкретично отражает чувственно и рационально постигаемую реальность («Это огонь!»), затем появляется отрицание, открывающее пути для поиска новых обозначений («Это не огонь») и, наконец, возникают способы обозначения ненаблюдаемого мира, характеристики действий в будущем, возможных явлений и т.д. («Мы сможем из этого сделать очаг») [16]. В цепочку рассуждений об усложнении когнитивной функции языка уместно включить модель испанского мыслителя XVI в. Хуана Дуарте, который различал три уровня интеллекта: 1) «послушный разум» (в мышлении нет ничего такого, чего не было бы в чувстве); 2) нормальный интеллект, способность выходить за рамки чувственно воспринимаемой реальности; 3) творческое воображение, выходящее за рамки нормального интеллекта, но иногда включающее «примесь сумасшествия» (цит. по: [3. С. 20–21]).

С позиций лингвокогнитивного осмысления языка выделяются его три основные функции: коммуникативная, когнитивная и интерпретирующая [17]. Такой подход предполагает в качестве стартового момента анализа характеристику когнитивной, т.е. репрезентативной функции языка, объяснение которой требует учесть потребности коммуникации и отношение участников общения к передаваемой информации. Когнитивная функция языка определяет отношение человека к субъективной и объективной реальности, осмысление этой функции в лингвистических исследованиях вызвало множество работ, посвященных лингвистическим концептам [18–23].

Говоря о функциях языка, лингвисты обычно детально анализируют проявления внешней речи. Вместе с тем внешняя речь неразрывно связана с речью внутренней. При этом было бы упрощением полагать, что процессы кодирования и декодирования информации симметричны. Л.С. Выготский выделяет три ступени образования понятий у ребенка: 1) неупорядоченное множество представлений, диффузное распространение значения слова; 2) образование комплексов, сгустков представлений, между элементами которых существует конкретная и фактическая, а не абстрактная и логическая связь; 3) возникновение понятий, ментальных образований, важнейшими характеристиками которых являются осознанность и систематичность [4]. Подчеркивается закономерность становления понятийного мышления, которое, по словам нашего великого психолога, «не выражается, а совершается в слове» [4. С. 27]. Овнешнение мышления, экстериоризация ментальных образований, проходит ряд этапов, детально охарактеризован этап образования комплексов, в которых выделяются ассоциативные, взаимодополнительные, цепные и диффузные смысловые «предпонятия», переходящие (в терминологии автора) в «псевдопонятия» и «потенциальные понятия», которыми мы пользуемся в нашей обыденной жизни.

Отметим, что все эти ментальные комплексы находят речевое воплощение. Между внутренней и внешней речью находится речь эгоцентрическая, которая представляет собой «не аккомпанемент, а самостоятельную мелодию» [4. С. 282]. Комментируя эти наблюдения и выводы, скажем, что функции внешней речи в полной мере соответствуют поддержанию общения, социального взаимодействия с другими людьми, функции внутренней речи сводятся к установлению динамического единства между аффективными рефлексам, позволяющими человеку ориентироваться в мире и самом себе, функции эгоцентрической речи состоят в упорядочении этих рефлексов, их переходе в значения, т.е. в рационально-логические структуры, определяющие картину мира индивида.

Взаимопереходы между внутренней и внешней речью точно названы В.М. Савицким: «Язык есть “кристаллизованная” речемышль» [24. С. 18]. Важно в этой связи подчеркнуть сходство в организации языка как системы единиц и правил их использования и речевой деятельности как живой реальности общения. В.В. Дементьев, говоря о природе речевых жанров как гибких формульных единицах коммуникации, «живых» узуальных нормах прототипного типа, подчеркивает, что различия между моделями языка и речи имеют «тонкий, во многом статистический и относительный характер» [25. С. 495]. Отсюда вытекает вывод о нерелевантности противопоставления языка и речи с позиций коммуникативной и когнитивной лингвистики и о важности поиска таких различий при построении семиотических моделей языка. В этом плане представляется весьма интересной концепция А.В. Соколова, который вносит дополнение в известную схему Ч. Огдена и А. Ричардса (денотат – значение – имя), противопоставляя в значении индивидуальное и коллективное осмысление денотата в терминах «коннотат» и «концепт» [26].

Заслуживает внимания феномен «партиципация» (сопричастность) – особенность примитивного мышления, состоящая в установлении тождества и взаимовлияния между предметами, в то время как между ними не существует ни пространственного контакта, ни какой-либо другой причинной связи [4. С. 129]. Такое мировосприятие характерно для детей на начальном уровне их развития, для примитивных племен и для людей, страдающих шизофренией, хотя в каждом случае имеется своя специфика отражения реальности в сознании и коммуникативной практике. Вместе с тем такое пралогическое мышление сосуществует с логическим и в коммуникативной практике наших современников, это два типа мышления, каждый из которых функционально соответствует коммуникативной ситуации и находит различные способы речевого выражения. Эти рассуждения имеют прямое отношение к концептам и процессам концептуализации, составляющим предмет изучения современной когнитивной лингвистики и лингвокультурологии.

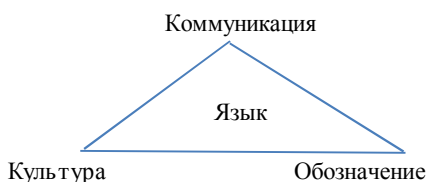
Пафос аргументации Л.С. Выготского, на первый взгляд, заключается в доказательстве более высокого уровня научной картины мира по сравнению с житейской, или наивной, картиной реальности в сознании. Такое понимание когнитивной функции языка для многих исследователей является аксиоматичным. Детальное развитие этот подход получил в монографии А.Б. Соломоника, который выделяет пять уровней знаковых систем: знаки естественные, образные, языковые, схематично-письменные и формализованно-математические [27]. Вместе с тем все многообразие человеческой активности не сводится только к научному познанию реальности. В этом плане важным является тезис о том, что «сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция» [4. С. 314]. Отсюда следует вывод о том, что для ориентации в обиходной житейской ситуации необходимы и достаточны именно житейские смысловые образования. Отсюда вытекает и принципиальный вывод о равноправии литературного и разговорного языков. Этот вывод был сформулирован Цицероном, который считал, что главной характеристикой риторической организации речи является ее уместность [28].

С иных позиций эта идея получила развитие в концепции В.В. Налимова, противопоставившего разные семиотические системы в рамках условной шкалы, крайними точками на которой являются «мягкий язык музыки» и «жесткий язык формул», а естественный язык в виде вербальной коммуникации занимает срединное положение [29]. Несколько упрощая положение дел, можно сказать, что языковое осмысление реальности разворачивается в трех главных направлениях – обиходное, художественное и научно-специализированное общение, и у каждого из этих векторов есть специфическая цель и соответствующие этой цели средства.

Эволюция лингвистических теорий со второй половины XX в., как справедливо отмечает В.В. Глебкин, проявляется в движении от изоляционистской научной парадигмы (язык как замкнутая система) к антропоцентричной (язык как важнейшая характеристика *homo sapiens*) и далее к социокультурной (язык как феномен культуры) [30]. Соответственно, расширяется понимание функций языка [31–33].

Фрактальная модель функций языка

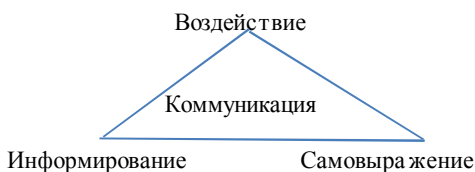
Суммируя приведенные подходы к пониманию функций языка, представим их в виде нескольких треугольников. В качестве базовой объяснительной схемы выступает соотношение между коммуникацией, культурой и обозначением:



Язык возникает и развивается как реализация потребности в коммуникации, будучи явлением культуры и существуя в виде знаковой системы.

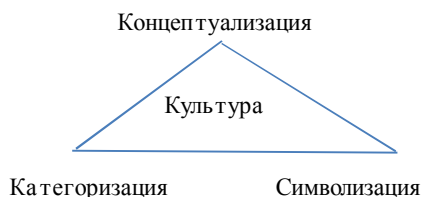
Каждая из языковых функций также может быть схематично представлена в виде треугольников.

В процессе коммуникации осуществляется взаимное воздействие участников общения друг на друга, их взаимное информирование и самовыражение:



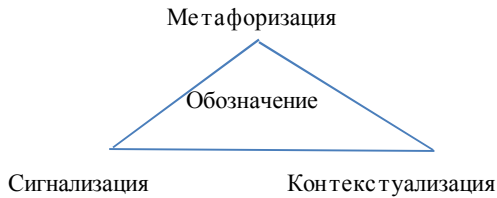
Коммуникация включает воздействие как побудительный аффект, обусловленный потребностями участников общения, информирование как передачу определенных знаний и самовыражение как поимовольное и намеренное разыгрывание драматургического действия.

Культура в языковом аспекте (или, точнее, когнитивно-культурное содержание языковых единиц разных типов) может быть представлена в следующем виде:



Концептуализация представляет собой выделение и закрепление в картине мира значимых фрагментов субъективной и объективной реальности в виде переживаемых квантов знания, включающих понятийное, образное и ценностное содержание; категоризация – это упорядочение представлений, выделение и закрепление их типов в сознании; символизация – это эмоционально маркированное осмысление ценностно насыщенных образов, определяющих культурные доминанты мировосприятия.

Принцип организации языка состоит в его знаковой природе. Схематично обозначение как семиотический механизм языка может быть представлено в следующем виде:



Сигнализация представляет собой выделение объекта, получающего знаковую фиксацию в той или иной языковой форме, сигнализация есть закрепление значения, герменевтически она соответствует узнаванию фрагмента реальности; метафоризация является расширением содержания знака, его переносом на другие объекты, герменевтически этому вектору обозначения соответствует постижение сущности объекта; контекстуализация является конкретной ситуативно и личностно обусловленной ипостасью использования языкового знака, его значение проявляется как смысл. Каждый из векторов функций языка допускает фрактальное уточнение и может быть развернут в той или иной объяснительной модели.

Заключение

Моделирование функций языка направлено на научное осмысление его существования и предполагает характеристику его предназначения быть средством общения, способом познания мира и инструментом закрепления переживаемых знаний о мире в чувственно воспринимаемых формах. Такое моделирование отражает ведущую тенденцию современного гуманитарного знания – интегративное осмысление достижений лингвистики, психологии, социологии и культурологии. Модель языковых функций должна быть многовекторной, поскольку мир многопричинен и многовариантен.

Одной из возможных объяснительных схем этих функций является последовательное выделение базовых векторов языкового существования. Каждый из этих векторов характеризует сложившуюся научную парадигму в лингвистике – коммуникативную, культурно-когнитивную и семиотическую. Описание языковых функций в каждой из парадигм лингвистики обнаруживает как специфику этих функций, так и их взаимодополнительность.

Список источников

1. *Соссюр Ф. де.* Труды по языкознанию / пер. с фр.; под ред. А.А. Холодовича. М.: Прогресс, 1977. 696 с.

2. **Бенвенист Э.** Общая лингвистика / под ред., с вступ. ст. и коммент. Ю.С. Степанова. М. : Прогресс, 1974. 448 с.
3. **Хомский Н.** Язык и мышление / пер. с англ. и под ред. В.В. Раскина. М. : Изд-во МГУ, 1972. 122 с.
4. **Выготский Л.С.** Мышление и речь. Психологические исследования / под ред. и со вступ. ст. В. Колбановского. М. ; Л. : Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 324 с.
5. **Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.** Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / под ред. и послесл. акад. Ю.С. Степанова. М. : Индрик, 2005. 1040 с.
6. **Леви-Строс К.** Первобытное мышление / пер., вступ. ст. и прим. А.Б. Островского. М. : Республика, 1994. 384 с.
7. **Пазухин Р.В.** Язык, функция, коммуникация // Вопросы языкознания. 1979. № 6. С. 42–50.
8. **Карабыков О.В.** К вопросу о системном представлении функций языка // Вестник Омского университета. 2008. № 3. С. 79–84.
9. **Бюлер К.** Теория языка. Репрезентативная функция языка / пер. с нем., общ. ред. и коммент. Т.В. Булыгиной. М. : Прогресс, 1993. 528 с.
10. **Макаров М.Л.** Основы теории дискурса. М. : Гнозис, 2003. 280 с.
11. **Якобсон Р.О.** Лингвистика и поэтика // Структурализм «за» и «против». М. : Прогресс, 1975. С. 193–230.
12. **Леонтьев А.А.** Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
13. **Halliday M.A.K.** Learning how to mean: Explorations in the development of language. London : Arnold, 1975. 176 p.
14. **Habermas J.** The Theory of Communicative Action. Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society. L. : Heinemann, 1984. 465 p.
15. **Серль Дж.** Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М. : Прогресс, 1986. С. 122–129.
16. **Gans E.** The Origin of Language. A Formal Theory of Representation. Berkeley, 1981. 314 p.
17. **Болдырев Н.Н.** Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. М. : Языки славянской культуры, 2018. 480 с.
18. **Воркачев С.Г.** Воплощение смысла: conceptualia selecta. Волгоград : Парадигма, 2014. 331 с.
19. **Карасик В.И.** Языковой крут: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
20. **Красавский Н.А.** Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. Волгоград : Перемена, 2001. 495 с.
21. **Слышкин Г.Г.** Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Волгоград : Перемена, 2004. 340 с.
22. **Степанов Ю.С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
23. **Стернин И.А.** Описание концепта в лингвоконцептологии // Лингвоконцептология. Вып. 1 / науч. ред. И.А. Стернин. Воронеж : Истоки, 2008. С. 8–20.
24. **Савицкий В.М.** Основы общей теории идиоматики. М. : Гнозис, 2006. 208 с.
25. **Дементьев В.В.** Теория речевых жанров. М. : Знак, 2010. 600 с.
26. **Соколов А.В.** Введение и теорию социальной коммуникации : учеб. пособие. СПб. : СПбГУП, 1996. 320 с.
27. **Соломоник А.Б.** Философия знаковых систем и язык. Минск : МЕТ, 2002. 408 с.
28. **Цицерон М.Т.** Три трактата об ораторском искусстве / пер. с лат. ; под ред. М.Л. Гаспарова. М. : Научно-издательский центр «Ладомир», 1994. 475 с.
29. **Налимов В.В.** Вероятностная модель языка. О соотношении естественных и искусственных языков. М. : Наука, 1979. 303 с.

30. **Глебкин В.В.** Смена парадигм в лингвистической семантике: от изоляционизма к социокультурным моделям. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2014. 368 с.
31. **Костомаров В.Г.** Проблема общественных функций языка и понятие «мировой язык» // Социолингвистические проблемы развивающихся стран. М., 1975. С. 239–243.
32. **Кубрякова Е.С.** Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. М. : Институт языкознания РАН, 1995. С. 144–238.
33. **Мамушкина С.Ю.** Коммуникативная релеванность языковых функций // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5, № 4 (17). С. 84–87.

References

1. Saussure F. de. (1977) Trudy po yazykoznaniiu [Works on linguistics]. Per. s fr. pod red. A.A. Kholodovicha. M.: Progress. 696 p.
2. Benvenist E. (1974) Obshchaya lingvistika [General linguistics]. Pod red. i vstupitel'noj stat'ej i kommentariem Yu.S. Stepanova. M.: Progress. 448 p.
3. Homsy N. (1972) Yazyk i myshlenie [Language and cognition]. Per. s angl. pod red. V.V. Raskina. M.: Izd-vo MGU. 122 p.
4. Vygotskij L.S. (1934) Myshlenie i rech'. Psihologicheskie issledovaniya [Cognition and speech. Psychological studies]. Pod red. i so vstupitel'noj stat'ej V. Kolbanovskogo. M., L.: Gosudarstvennoe social'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo. 324 p.
5. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (2005) Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskie koncepcii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskih taktik i sapientemy [Language and culture. Three linguocultural concepts: lexical background, speech-behavioral tactics and sapientems] / pod red. i s poslesloviem akademika Yu.S. Stepanova. M.: Indrik. 1040 p.
6. Levi-Straus K. (1994) Pervobytnoe myshlenie [Primitive thinking]. Per., vstup. st. i prim. A.B. Ostrovskogo. M.: Respublika. 384 p.
7. Pazuhin R.V. (1979) Yazyk, funkciya, kommunikaciya [Language, function, communication] // Voprosy yazykoznaniiya. 6. pp. 42-50.
8. Karabykov O.V. (2008) K voprosu o sistemnom predstavlenii funkciy yazyka [On the question of the system representation of language functions] // Vestnik Omskogo universiteta. 3. pp. 79-84.
9. Bühler K. (1993) Teoriya yazyka. Reprezentativnaya funkciya yazyka [Representative function of language]. Per. s nem. obshch. red. i komment. T.V. Bulyginoy. M.: Progress. 528 p.
10. Makarov M.L. (2003) Osnovy teorii diskursa [Fundamentals of the theory of discourse]. M.: Gnosis. 280 p.
11. Jacobson R.O. (1975) Lingvistika i poetika [Linguistics and poetics] // Strukturalizm “za” i “protiv”. M.: Progress. pp. 193-230.
12. Leont'ev A.A. (1969) Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' [Language, speech, speech activity]. M.: Prosveshchenie. 214 p.
13. Halliday M.A.K. (1975) Learning how to mean: Explorations in the development of language. London: Arnold. 176 p.
14. Habermas J. (1984) The Theory of Communicative Action. Vol.1. Reason and the Rationalization of Society. L.: Heinemann. 465 p.
15. Searle J. (1986) Klassifikaciya illokutivnykh aktov [Classification of illocutionary acts] // Novoe v zarubezhnoj lingvistike: Vyp.17. Teoriya rechevykh aktov. M.: Progress. pp. 122-129.
16. Gans E. (1981) The Origin of Language. A Formal Theory of Representation. Berkeley. 314 p.
17. Boldyrev N.N. (2018) Yazyk i sistema znanij. Kognitivnaya teoriya yazyka [Language and knowledge system]. M.: Izdatel'skij Dom “Yazyki slavyanskoj kul'tury”. 480 p.
18. Vorkachev S.G. (2014) Voploshchenie smysla: conceptualia selecta: monografiya (Embodiment of meaning: conceptualia selecta). Volgograd: Paradigma. 331 p.

19. Karasik V.I. (2002) Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena. 477 p.
20. Krasavskij N.A. (2001) Emocional'nye koncepty v nemeckoj i russkoj lingvokul'turakh: monografiya [Emotional concepts in German and Russian linguistic cultures: monograph]. Volgograd: Peremena. 495 p.
21. Slyshkin G.G. (2004) Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty: monografiya [Linguocultural concepts and metaconcepts: monograph]. Volgograd: Peremena. 340 p.
22. Stepanov Yu.S. (1997) Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya [Constants. Dictionary of Russian culture. Research experience]. M.: Shkola "Yazyki russkoj kul'tury". 824 p.
23. Sternin I.A. (2008) Opisanie koncepta v lingvokonceptologii [Description of the concept in linguoconceptology] // Lingvokonceptologiya. Vyp. 1. / Nauch. red. I.A. Sternin. Voronezh: Istoki. pp. 8-20.
24. Savickij V.M. (2006) Osnovy obshchej teorii idiomatiki [Fundamentals of the general theory of idiomatics.]. M.: Gnozis. 208 p.
25. Dement'ev V.V. (2010) Teoriya rechevyh zhanrov [Theory of speech genres]. M.: Znak. 600 p.
26. Sokolov A.V. (1996) Vvedenie i teoriyu social'noj kommunikacii: uchebnoe posobie [Introduction and theory of social communication: textbook]. SPb.: SPbGUP. 320 p.
27. Solomonik A.B. (2002) Filosofiya znakovykh sistem i yazyk [Philosophy of sign systems and language]. Minsk: MET. 408 p.
28. Ciceron M.T. (1994) Tri traktata ob oratorskom iskusstve [Three treatises on oratory]. Per. s lat. / Pod red. M.L. Gasparova. M.: Nauchno izdatel'skij centr "Ladomir". 475 p.
29. Nalimov V.V. (1979) Veroyatnostnaya model' yazyka. O sootnoshenii estestvennykh i iskusstvennykh yazykov [Probabilistic model of language. On the relationship between natural and artificial languages]. M.: Nauka. 303 p.
30. Glebkin V.V. (2014) Smena paradigm v lingvisticheskoy semantike: ot izolyacionizma k sociokul'turnym modelyam [Change of paradigms in linguistic semantics: from isolationism to sociocultural models]. M.; SPb.: Centr gumanitarnykh iniciativ. 368 p.
31. Kostomarov V.G. (1975) Problema obshchestvennykh funkcij yazyka i ponyatie "mirovoy yazyk" [The problem of social functions of language and the concept of "world language"] // Sociolingvisticheskie problemy razvivayushchihsya stran. M. pp. 239-243.
32. Kubryakova E.S. (1995) Evolyuciya lingvisticheskikh idej vo vtoroj polovine 20 veka (opyt paradigmalnogo analiza) [Evolution of linguistic ideas in the second half of the 20th century (the experience of paradigm analysis)] // Yazyk i nauka konca 20 veka. M.: Institut yazykoznaniya RAN. pp. 144-238.
33. Mamushkina S.Yu. (2016) Kommunikativnaya relevantnost' yazykovykh funkcij [Communicative relevance of language functions] // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. Vol. 5, 4 (17). pp. 84-87.

Информация об авторе:

Карасик В.И. – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (ул. Академика Волгина, 6, Москва, Россия, 117485). E-mail: vkarasik@yandex.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Karasik V.I., Dr.Sc. (Philology), Professor of the Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute (Acad. Volgin str., 6, Moscow, Russia, 117485). E-mail: vkarasik@yandex.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 30.03.2021; принята к публикации 04.05.2022

Received 30.03.2021; accepted for publication 04.05.2022

Научная статья

УДК 81-22

doi: 10.17223/19996195/58/3

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ АНГЛО-РУССКОГО ГЛОССАРИЯ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Ирина Анатольевна Мартыненко

*Московский государственный юридический университет, Москва, Россия,
irineta@rambler.ru, orcid: 0000-0002-9798-3378*

Аннотация. Рассматривается отсутствие четко согласованной и определенной терминологии в области топонимистики и, в частности, необходимость создания англо-русского глоссария топонимических терминов. Новизна работы заключается в первой попытке сопоставить русскую и английскую терминосистемы в сфере географических названий. Описание методологии включает использованный подход и предпринятые шаги для систематизации терминов, а также предложения для перевода лексем, не имеющих эквивалентов. Затрагиваются аспекты, связанные с подбором узуальных эквивалентов к англоязычной топонимически ориентированной тематической и терминологической лексике, которые должны составить основу глоссария в помощь читающему и переводящему тексты о географических названиях. В ходе работы осуществлялся поиск англо-русских соответствий терминологии на основе компонентов значений, которые демонстрирует англоязычная и русскоязычная научная литература по теме. Перевод основан на толкованиях терминов в «Словаре ономастической терминологии», а также, в случаях отсутствия эквивалента, на собственных предложениях автора. В результате анализа и выделения контекстных значений разработана структура топонимического глоссария, который может быть полезен для решения методических задач при обучении переводу и написании статей на английском языке специалистами в области ономастики. Показана дифференциация терминологической лексики, проиллюстрированная на примере условно выделенных четырех групп терминов. При проведении анализа входных единиц отмечается наличие так называемой специальной топонимической терминологии, общей ономастической терминологии, транслитерируемых терминов и единиц, к которым до сих пор не подобран точный эквивалент. Актуальность проведенного исследования обусловлена тем, что ранее ономастическая терминосистема в целом ни разу не выступала в качестве объекта англо-русского билингвального анализа. Лексикографическое описание массива топонимической лексики характеризуется научной новизной ввиду отсутствия отраслевых переводных словарей. Разработанный глоссарий представляет собой словник в алфавитном порядке. Сопоставительный анализ английской и русской версии глоссария топонимической терминологии позволил систематизировать механизмы вхождения топонимической терминологии в русский язык и предложить оптимальные стратегии перевода новых терминов в данной сфере. Создание англо-русского глоссария топонимической лексики представляет практическую ценность как для преподавателей и студентов, так и для научных работников и переводчиков.

Ключевые слова: топонимика, термин, ономастика, перевод, глоссарий, узуальность, эквивалент

Для цитирования: Мартыненко И.А. Принципы создания англо-русского глоссария топонимической лексики // Язык и культура. 2022. № 58. С. 43–53. doi: 10.17223/19996195/58/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/3

PRINCIPLES OF CREATING AN ENGLISH-RUSSIAN GLOSSARY OF TOPONYMIC VOCABULARY

Irina A. Martynenko

*Kutafin Moscow State Law University, Moscow, Russia,
irineta@rambler.ru, orcid: 0000-0002-9798-3378*

Abstract. The article examines the lack of a clearly agreed and defined terminology in the field of toponomastics and, in particular, the need to create an English-Russian glossary of toponymic terms. The novelty lies in the first attempt to compare Russian and English terminological systems in the field of geographical names. The description of the methodology includes the approach used and steps taken to systematize the terms, as well as variants of translating the lexemes that have no equivalents. The author touches upon the aspects related to the selection of usual equivalents to the English toponym-oriented thematic and terminological vocabulary, which should form the basis of a glossary to help the readers and translators of texts on geographical names. In the course of the work, English-Russian correspondences of terminology were searched for, based on the components of meaning demonstrated by the English and Russian scientific literature on the subject. The translation is based mostly on the interpretations of terms in the Dictionary of Onomastic Terminology by N.V. Podolskaya and, in cases where no equivalent is available, on the author's own suggestions. As a result of the analysis and the selection of contextual meanings, the structure of the toponymic glossary was developed, which can be useful for solving methodological problems in translation training and in writing articles in English by specialists in the field of onomastics. The study shows the differentiation of terminological vocabulary, illustrated by the example of conditionally selected four groups of terms. During the analysis of the input units the presence of the so-called special toponymic terminology, general onomastic terminology, transliterated terms and units to which no exact equivalent has yet been matched is noted. The relevance of the study is due to the fact that previously the onomastic terminological system as a whole has never become an object of English-Russian bilingual analysis. The lexicographic description of the array of toponymic vocabulary is characterized by scientific novelty due to the lack of industry-specific translated dictionaries. The developed glossary is an alphabetical dictionary. A comparative analysis of the English and Russian versions of the glossary of toponymic terminology made it possible to systematize the mechanisms of toponymic terminology entry into the Russian language and to suggest optimal strategies of translation of new terms in this sphere. Creation of the English-Russian glossary of toponymic vocabulary is of practical value both for teachers and students, as well as for researchers and translators.

Keywords: toponymy, term, onomastics, translation, glossary, usuality, equivalent

For citation: Martynenko I.A. Principles of creating an English-Russian glossary of toponymic vocabulary. *Language and Culture*. 2022;58: 43-53. doi: 10.17223/19996195/58/3

Введение

В современных условиях исследователи и переводчики-практики неоднократно возвращаются к особенностям перевода текстов узкой предметной направленности, отражающих определенные сегменты профессиональной деятельности. Не вызывает сомнений, что вопросы специального перевода не теряют своей актуальности: активно развивающиеся технологии, новые отрасли порождают множество текстов, перевод которых, наряду с традиционным обращением к двуязычным словарям, требует использования дополнительных переводческих ресурсов [1. С. 49]. Вопрос составления переводческих глоссариев по узкоспециализированной тематике остается по-прежнему актуальным (см., например, [2–6]).

Ввиду того, что терминологические словари создаются для успешной реализации профессиональной коммуникации [7. С. 59], а исследования в ономастической сфере за последнее двадцатилетие стали шире и активнее, топонимастический глоссарий способствовал бы концептуальной унификации описываемых специалистами явлений.

Необходимость создания англо-русского топонимического глоссария, на наш взгляд, обусловлена параллельным формированием ономастической терминологии в рамках отечественных и зарубежных исследований на протяжении второй половины XX в. и отсутствием активного сотрудничества советских и западных топонимистов в силу политических причин.

Цель статьи – выявить универсальные и дифференцированные с позиции перевода топонимастические термины в русском и английском языке, сопоставить их в рамках описания принципов создания англо-русского глоссария и предложить варианты заполнения терминологических лакун.

Методология создания англо-русского глоссария топонимической лексики

Глоссарии полезны для интеграции информации, уменьшения семантической неоднородности и облегчения взаимодействия между информационными системами. Создание глоссария – важная составляющая научно-исследовательской работы, а также обучения студентов в вузе [8. С. 126].

По мнению А.А. Околеловой, моносемантизация – залог развития любой науки [9. С. 403]. Вслед за автором мы полагаем, что точный и конкретный язык науки дает возможность сжато, без разночтений передать основную мысль, объяснить факты, фиксировать закономерности. Отсутствие четкости в терминологии, однозначности в толковании терминов и определений тормозит научную мысль, информационный обмен в науке.

Особую важность в современную эпоху приобретает разработка ведущих комплексных дву- и многоязычных электронных словарей, или глоссариев, по каждой предметной области науки и узкой отрасли промышленности (см., например, [10]). Создание глоссария обычно включает несколько шагов: определение терминологии, относящейся к предметной области, перевод каждого термина и проверку результатов. Наш опыт не выбивается из данной общепринятой методологии: именно этот принцип взят нами за основу в процессе создания англо-русского топонимического словаря.

Согласно мнению зарубежных коллег, создание глоссария – это трудоемкий и дорогостоящий процесс, который часто требует поддержки со стороны платформы для совместной работы, чтобы облегчить принятие решений и проверку. TermExtractor и GlossExtractor, два веб-приложения, основанные на методах веб-интеллектуального анализа данных, поддерживают полную процедуру создания глоссария. Данные инструменты используют развивающуюся природу интернета, позволяя постоянно обновлять словарный запас сообщества. TermExtractor и GlossExtractor, которые применялись в европейском проекте Interop, находятся в свободном доступе и используются в экспериментах в различных областях по всему миру [11].

Одной из наших задач стал подбор узуальных эквивалентов к англоязычной топонимии ориентированной тематической и терминологической лексике, которые должны составить основу глоссария в помощь читающему и переводящему тексты о географических названиях. В ходе работы осуществлялся поиск англо-русских соответствий терминологии на основе компонентов значений, которые демонстрирует англоязычная и русскоязычная научная литература по теме. Следует заметить, что имеющиеся переводные словари (электронные и печатные) не регистрируют указываемые далее в качестве примеров нормы.

В качестве входной терминологии нами была использована лексика из обширной научной ономастической литературы топонимической направленности, а также классификация топонимов Дж.Р. Стюарта [12]. Особый вклад в уточнение видов классификаций топонимаций, который помог нам в осуществление проекта, внесли А.В. Уразметова и Ю.Х. Шамсутдинова [13]. Большой пласт топонимической терминологии выявлен благодаря ономастическому блогу e-onomastics [14]. Перевод основан на толкованиях терминов в «Словаре ономастической терминологии» [15], а также, в случаях отсутствия эквивалента, на собственных предложениях.

К моменту выхода в свет словаря Н.В. Подольской были опубликованы словари ономастических терминов в других странах: T. Witkowski «Grundbegriffe der Namenkunde» (Berlin, 1964), E.C. Smith «Treasury of Name Lore» (New York, Evanston; London, 1967),

J. Svoboda, V. Šmilauer, L. Olivová-Nezbedová, K. Oliva, T. Witkowski «Základní soustava a terminologie slovanské onomastiky» (1973), E. Kiviniemi, R.L. Pitkänen, K. Zilliacus «Nimistöntutkimuksen terminologia. Termino-loginiinonnamnforskningen» (Helsinki, 1974), H. Dorion, J. Poirier «Lexique des termes utiles à l'étude des noms de lieux» (Quebec, 1975) (цит. по: [16. С. 107]). Однако в нашей стране «Словарь ономастической терминологии» Н.В. Подольской по сей день остается, по большому счету, единственным источником толкования понятий, связанных, в том числе, с топонимизацией.

Современные ономастические онлайн-словари русского языка в основном являют собой антропонимические словари [17–19].

Исследование и результаты

В результате анализа и выделения контекстуальных значений была разработана *структура англо-русского топонимического глоссария*, который может служить для решения методических задач при обучении переводу и написании статей на английском языке специалистами в области ономастики.

В нашем случае мы наблюдаем дифференциацию терминологической лексики, которую можно проиллюстрировать на примере условно выделенных четырех групп. При проведении анализа входных единиц мы отметили наличие так называемой специальной топонимической терминологии, общей ономастической терминологии, транслитерируемых терминов и единиц, к которым до сих пор не подобран точный эквивалент.

Рассмотрим каждую из указанных групп по отдельности.

К *специальным топонимическим терминам* мы относим, например, следующие понятия (табл. 1).

Таблицу 1 также можно дополнить терминами: *slang toponyms* – сленговые топонимы; *unofficial toponyms* – неофициальные топонимы; *topoderivational* – топодеривационный; *migrant toponyms* – топонимы-мигранты; *place name dictionary* – топонимический словарь; *to commemorate smb* – увековечить, почтить память к.-л.; *eliminate name* – убрать название с карты; *replacement* – замена одного топонима другим; *tautological place names* – тавтологические географические названия; *variety of toponymic nominations* – вариативность топонимических номинаций; *standardization of geographical names* – стандартизация географических названий и др.

Исходя из приведенных примеров, можно заключить, что и в англо-американской, и в русской лингвокультуре некоторые терминологические концепты в области топонимики полисемантичны.

Общая ономастическая терминология, с нашей точки зрения, включает в себя понятия, свойственные топонимике в рамках ономастической науки (табл. 2).

Т а б л и ц а 1

Специальные топонимические термины

bilingual place name	топоним-гибрид
blended toponym	топоним-гибрид
commemorative name	коммеморативный топоним, антропотопоним, топоним-посвящение
compound name	составной топоним
descriptive name	описательный топоним
folk etymology	народная этимология, наивная этимология
mapmaking	картография, изготовление карт
place name/placename/place-name	топоним
shift names	топонимы-тезки
terrain name	топоним, отображающий рельеф местности (леса, холмы и т.д.)
topoanalysis	топоанализ
toponymic nickname	топонимическое прозвище
toponymic polysemy	топонимическая полисемия
topotoponym	топонимическая метонимия, трансонимизация, контактный перенос, топотопоним
transferred names	топонимы-тезки
repeated place names	топонимы-дублиеты
reduplicated place names	топонимы-дублиеты

Т а б л и ц а 2

Общая ономастическая терминология

binomial name	биномиальное имя
derivation	деривация
generic element	общий элемент
monosemous	однозначный
onomastician	ономатолог
origin	происхождение
specific element	конкретный элемент

Таблицу 2 также можно дополнить следующими терминами: word-formation – словообразование; socio-onomastic – социоономастика; topoformant – топоформант; compound name – составное имя; foreignization – форенизация (типичная стратегия, которая обеспечивает сохранение «чужих» элементов исходного языка и является целесообразной для воспроизведения исторических терминов (топонимов и антропонимов) при отсутствии мотивации и реализуется с помощью транслитерации; domestication – введение имени в культуру; stem – основа; polysyllabic names – многосложные имена; appellative names – нарицательные имена и др.

Относительно лексемы onomastician/ономатолог следует отметить, что Н.В. Подольская выделяет также термин «ономаст», однако, по нашим наблюдениям, понятию «специалист в области ономастики» на текущий момент в русском языке больше соответствует лексема «ономатолог», по крайней мере, ее употребление более частотно.

Транслитерация – способ образования многих топонимических терминов. Их перевод, как правило, не составляет труда.

Т а б л и ц а 3

Транслитерированные термины

agoronym	агороним
astionym	астионим
dromonym	дромоним (название дороги)
drymonym	дримоним (название леса, рощи)
ecclesionym	экклезионим (название церкви, монастыря, часовни)
ergonym	эргоним
gelonym	гелоним
hodonym	годоним
horonym	хороним
hydronym	гидроним
insulonym	инсулоним
limnonym	лимноним
macrotonym	макротопоним
microtonym	микротопоним
nekronym	некроним
oronym	ороним
oykonym	ойконим
pelagonym	пелагоним
urbanonyms	урбаноним

Таблицу 3 также можно дополнить следующими терминами: anthrotoponym – антропотопоним; ethnotonym – этнотопоним; zoonym – зоотопоним; phytotonyms – фитотопоним; ergonyms – эрготопоним; tautonyms – тавтонимы; potonym – потагоним; toponomastics – топонимастика; exonym – экзоним, экзотопоним или экзотоним; endonym – эндоним и др.

Ряд терминов в настоящее время характеризуются **отсутствием эквивалента** в русском языке, закрепленного официально. Пояснение значения таких терминологических единиц требует переводческого комментария или развернутой описательной конструкции.

Мы предлагаем рассмотреть в качестве эквивалентов к указанным топонимическим лексемам следующие варианты: associative name – ассоциативный топоним; commendatory name – топоним-адмиратия; incident name – инцидентный топоним; mistake name – искаженный топоним; manufactured name – искусственно созданный топоним; possessive name – посессивный топоним (табл. 4).

Коллизия с термином *possessive name* заключается в невозможности его перевода на русский язык как «имя собственное». *Possessive name* как «имя собственное» – общепризнанная грамматическая категория. С.Н. Басик оперирует термином «притяжательный топоним» [20. С. 52]. Однако «посессивное название», «посессивный топоним» как

вариант перевода данного понятия становится все более частотным (см., напр., [21, 22]).

Т а б л и ц а 4

Термины с отсутствующим эквивалентом

associative name	топоним, вызывающий ассоциации с характеристиками объекта
commendatory name	название, отображающее привлекательные особенности географического объекта
incident name	название, данное по происшествию на месте объекта
manufactured name	имя, сознательно составленное из фрагментов других слов или имен, из инициалов, путем перестановки букв или слогов или другими способами
mistake name	название, возникшее из-за ошибки, допущенной при передаче с одного языка на другой, либо из-за неправильной передачи звуков на письме
possessive name	имя, указывающее на принадлежность данного объекта его владельцу

Заключение

Актуальность проведенного исследования обусловлена тем, что ранее ономастическая терминосистема в целом ни разу не выступала в качестве объекта компаративного лингвистического анализа. Лексико-графическое описание массива топонимической лексики обладает научной новизной – отраслевые переводные словари отсутствуют.

Разработанный нами глоссарий представляет собой словник, нацеленный на преодоление терминологической асимметрии.

При фиксации узкоспециальных терминов в глоссарии следует:

- фиксировать случаи полисемии;
- выявлять наличие синонимов у терминов.

Как и в случае с глоссарием ВОЗ по вопросам укрепления здоровья [23], сопоставительный анализ английской и русской версии глоссария топонимической терминологии позволил систематизировать механизмы вхождения топонимической терминологии в русский язык и предложить оптимальные стратегии перевода новых терминов в данной сфере.

Таким образом, наряду с разработкой англо-русского глоссария, содержащего номинацию структурных подразделений высшего образования [24], создание англо-русского тезауруса топонимической лексики представляет практическую ценность как для преподавателей и студентов, так и для научных работников и переводчиков.

Список источников

1. *Беляева В.Н., Левин И.Р.* Вопросы создания немецко-русского глоссария при переводе текстов военно-технической тематики // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. 2018. № 3. С. 49–54.

2. **Шакурова Е.С., Старчикова И.Ю.** Опыт создания глоссария современного молодежного сленга на основе англицизмов // Глобальный научный потенциал. 2020. № 2 (107). С. 103–107.
3. **Стадникова А.В., Шевченко Е.В.** Опыт разработки англо-русского глоссария психологических терминов для обучающихся по направлению «Психология» // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2017. № 10 (10). С. 85–89.
4. **Голова А.Г., Хохлова Е.А.** Специфика разработки глоссариев по дисциплинам факультета рекламы // Вестник МИЛ. 2014. № 2. С. 10–13.
5. **Орлова А.И.** Специфика создания немецко-русского глоссария кардиологических терминов // Проблемы языка и перевода в трудах молодых ученых. 2020. № 19. С. 153–158.
6. **Suárez-Figueroa M., Aguado de Cea G., Gómez-Pérez A.** Lights and shadows in creating a glossary about ontology engineering // Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication. 2013. Vol. 19. P. 202–236.
7. **Попова Л.В.** Анализ глоссариев когнитивной лингвистики // Вестник ИГЛУ. 2012. № 2 (19). С. 59–65.
8. **Егорова Ю.Б., Старчикова И.Ю., Белова С.Б.** Опыт создания глоссария переводческой терминологии // Человеческий капитал. 2020. № 8 (140). С. 126–134.
9. **Околелова А.А.** Принципы создания глоссария экологических терминов // Экология: синтез естественно-научного, технического и гуманитарного знания : материалы II Всерос. науч.-практ. форума. Саратов : Саратов. гос. техн. ун-т им. Ю.А. Гагарина, 2011. С. 403–405.
10. **Софронова Т.М., Фельде О.В.** Прототип двуязычного электронного глоссария пирологической терминологии // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 345. С. 38–43.
11. **Velardi P., Navigli R., D'Amadio P.** Mining the Web to Create Specialized Glossaries // IEEE Intelligent Systems. 2008. № 23 (5). P. 18–25.
12. **Stewart G.R.** A Concise and Selective Dictionary for the Continental United States of America. New York ; Oxford : Oxford University Press, 1970. 592 p.
13. **Urazmetova A.V., Shamsutdinova Yu.Kh.** Principles of place names classifications // XLinguae. 2017. Vol. 10, № 4. P. 26–33.
14. URL: <http://e-onomastics.blogspot.com> (дата обращения: 08.11.2020).
15. **Подольская Н.В.** Словарь русской ономастической терминологии. М. : Наука, 1978. 199 с.
16. **Скуридина С.А.** Специфика терминологии литературной ономастики // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2020. № 1 (36). С. 105–117.
17. **Онлайн-словарь** русских личных имен Петровского Н.А. URL: <https://lexicography.online/onomastics/petrovsky/> (дата обращения: 08.07.2020).
18. **Современный** онлайн-словарь личных имен Суперанской А.В. URL: <https://lexicography.online/onomastics/superanskaya/> (дата обращения: 08.07.2020).
19. **Онлайн-словарь** русских имен Успенского Л.В. «Ты и твоё имя». URL: <https://lexicography.online/onomastics/uspensky/> (дата обращения: 08.07.2020).
20. **Басик С.Н.** Общая топонимика : учеб. пособие для студ. геогр. фак-та. Минск : БГУ, 2006. 200 с.
21. **Васильев В.Л.** Архаическая топонимия Новгородской земли (Древнеславянские деантропонимные образования). Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2005. 468 с.
22. **Рогалев А.Ф.** Введение в топонимику : учеб. пособие. Гомель : Гомельский гос. ун-т им. Франциска Скорины, 2018. URL: <https://rogalevblog.wordpress.com/tag/введение-в-топонимику/> (дата обращения: 08.07.2020).
23. **Асоскова А.В.** Глоссарий ВОЗ по вопросам укрепления здоровья как источник гармонизированной международной медицинской терминологии // Проблемы науки. 2018. № 6 (30). С. 60–62.

24. **Куприянова М.Е.** К проблеме создания специализированного глоссария академических терминов // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2013. № 4. С. 18–23.

References

1. Belyaeva V.N., Levin I.R. (2018) Voprosy sozdaniya nemecko-russkogo glossariya pri perevode tekstov voenno-tekhnicheskoy tematiki [Issues of creating a German-Russian glossary for translation of military-technical texts] // Omsk Scientific Bulletin. Ser. Society. History. Modernity. 3. pp. 49-54.
2. Shakurova E.S., Starchikova I.Yu. (2020) Opyt sozdaniya glossariya sovremennogo molodezhnogo slenga na osnove anglicizmov [Experience of creating a glossary of modern youth slang based on Englishisms] // Global scientific potential. Series Theory of language. 2 (107). pp. 103-107.
3. Stadnikova A.V., Shevchenko E.V. (2017) Opyt razrabotki anglo-russkogo glossariya psihologicheskikh terminov dlya obuchayushchihsya po napravleniyu "Psihologiya" [The Development of English-Russian Glossary of Psychological Terms for Psychology Students] // Scythian. Student science questions. 10 (10). pp. 85-89.
4. Golova A.G., Khokhlova E.A. (2014) Specifika razrabotki glossariiev po disciplinam fakul'teta reklam [Features of glossary compiling for students of commercial department] // Bulletin of Moscow Institute of Linguistics. 2. pp. 10-13.
5. Orlova A.I. (2020) Specifika sozdaniya nemecko-russkogo glossariya kardiologicheskikh terminov [Features of compiling German-Russian glossary of cardiological terms] // Issues of language and translation in the works of young scientists. 19. pp. 153-158.
6. Suárez-Figueroa M., Aguado de Cea G., Gómez-Pérez A. (2013) Lights and shadows in creating a glossary about ontology engineering // Terminology. International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication. Vol. 19. pp. 202-236.
7. Popova L.V. (2012) Analiz glossariiev kognitivnoj lingvistiki [Analysis of the cognitive linguistics glossaries] // Bulletin of Irkutsk State Linguistic University. 2 (19). pp. 59-65.
8. Egorova Yu. B., Starchikova I.Yu., Belova S.B. (2020) Opyt sozdaniya glossariya perevodcheskoj terminologii [Experience of creating a glossary of translation terminology] // Human capital. 8 (140). pp. 126-134.
9. Okolelova A.A. (2011) Principy sozdaniya glossariya ekologicheskikh terminov [Principles of creating a glossary of environmental terms] // Ecology: synthesis of natural science, technical and humanitarian knowledge. Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Forum. Saratov: Yuri Gagarin Saratov State Technical University. pp. 403-405.
10. Sofronova T.M., Felde O.V. (2011) Prototip dvuyazychnogo elektronnoho glossariya pirologicheskoy terminologii [A Model of Bilingual Electronic Glossary of Scientific Terminology (on the Example of Fire Science vocabulary)] // Bulletin of Tomsk State University. 345. pp. 38-43.
11. Velardi P., Navigli R., D'Amadio P. (2008) Mining the Web to Create Specialized Glossaries // IEEE Intelligent Systems. 23 (5). pp. 18-25.
12. Stewart G.R. (1970) A Concise and Selective Dictionary for the Continental United States of America. New York, Oxford: Oxford University Press. 592 p.
13. Urazmetova A.V., Shamsutdinova Yu.Kh. (2017) Principles of place names classifications // XLinguae. Vol. 10 (4). pp. 26-33.
14. <http://e-onomastics.blogspot.com> (Accessed: 11/08/2020).
15. Podolskaya N.V. (1978) Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii [Dictionary of Russian onomastic terminology]. M.: Nauka. 199 p.
16. Skuridina S.A. (2020) Specifika terminologii literaturnoj onomastiki [Terminological specificity of literature onomastics] // Topical issues of modern philology and journalism. 1 (36). pp. 105-117.
17. Onlayn-slovar' russkikh lichnykh imen Petrovskogo N.A. [Online dictionary of Russian personal names by Petrovsky N.A.] URL: <https://lexicography.online/onomastics/petrovsky/> (Accessed: 08.07.2020).

18. Sovremennyy onlayn-slovar' lichnykh imyon Superanskoy A.V. [Modern online dictionary of personal names by Superanskaya A.V]. URL: <https://lexicography.online/onomastics/superanskaya/> (Accessed: 07.08.2020).
19. Onlayn-slovar' russkikh imon Uspenskogo L.V. "Ty i tvoyo imya" [Online dictionary of Russian names by Uspensky L.V. You and your name]. URL: <https://lexicography.online/onomastics/uspensky/> (Accessed: 08.07.2020).
20. Basik S.N. (2006) Obshchaya toponimika: uchebnoe posobie dlya studentov geograficheskogo fakul'teta [General toponymy: a textbook for students of geographical faculty]. Minsk: Belarus State University. 200 p.
21. Vasiliev V.L. (2005) Arhaicheskaya toponimiya Novgorodskoj zemli (Drevneslavjanskije deantroponimnye obrazovaniya) [Archaic Toponymy of the Novgorod Land (Old Slavic Deanthroponymic Formations)]. Veliky Novgorod: Novgorod State University. 468 p.
22. Rogalev A.F. (2018) Vvedenie v toponimiku. Posobie [Introduction to toponymy. Textbook]. Gomel: Gomel State University. URL: <https://rogalevblog.wordpress.com/tag/введение-в-топонимику/> (Accessed: 08.07.2020).
23. Asoskova A.V. (2018) Glossarij VOZ po voprosam ukrepleniya zdorov'ya kak istochnik garmonizirovannoj mezhdunarodnoj medicinskoj terminologii [WHO Glossary on Health Promotion as a Source of Harmonized International Medical Terminology] // Problems of Science. 6 (30). pp. 60-62.
24. Kupriyanova M.E. (2013) K probleme sozdaniya specializirovannogo glossariya akademicheskikh terminov [To the problem of creating a specialized glossary of academic terms] // Bulletin of RUDN University. Linguistics series. 4. pp. 18-23.

Информация об авторе:

Мартыненко И.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Московский государственный юридический университет (ул. Садовая-Кудринская, 9, Москва, Россия, 125993). E-mail: irineta@rambler.ru. orcid: 0000-0002-9798-3378

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Martynenko I.A. – Ph.D. (Philology), Associate Professor at English language Department, Kutafin Moscow State Law University (Sadovaya-Kudrinskaya str., 9, Moscow, Russia, 125993). E-mail: irineta@rambler.ru. orcid: 0000-0002-9798-3378

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 13.04.2021; принята к публикации 04.05.2022

Received 13.04.2021; accepted for publication 04.05.2021

Научная статья

УДК 811.11-112

doi: 10.17223/19996195/58/4

ОСОБЕННОСТИ АВИАЦИОННО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ЕЕ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Гина Валерьевна Рябкова

*Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет),
Москва, Россия, ginaborisova97@mail.ru*

Аннотация. Рассматриваются проблемы функционирования авиационно-экологической терминосистемы в современном английском языке; общие и специфические особенности формирования системы авиационно-экологических терминов и основные способы их перевода с английского языка на русский. Особое внимание уделяется различным процессам образования терминов, обуславливающим их возникновение и функционирование на современном этапе развития языка. Целью работы являются исследование особенностей авиационно-экологической терминосистемы в современном английском языке и способов ее перевода на русский язык. Объектом исследования выступают термины авиационно-экологического терминопоя. На материале отраслевой английской и русской терминосистем авиационной экологии выявляются определенные закономерности. Из проведенного анализа следует, что наличие терминов в специальной лексике может служить подтверждением общности некоторых процессов слово- и фразообразования в современном английском и русском языках. Анализируются многозначные термины и терминологические группы в области авиационной экологии в современном английском языке, а также роль эволюционно-технического прогресса в возникновении новых значений терминов, характеризуются стратегии выбора переводческого эквивалента. Отмечается роль междисциплинарных связей и их значимость для осуществления адекватной переводческой деятельности, интегрированного подхода при работе с авиационно-экологической терминосистемой. Выявляются определенные закономерности образования терминов на основе заимствований из разнотипных языков. Проведенный анализ показывает, что наличие заимствованных терминов в специальной авиационно-экологической терминосистеме может служить подтверждением некоторых общих закономерностей процессов слово- и фразообразования в современном английском языке. Результаты исследования послужили основой серий заданий разработанного учебно-методического пособия по переводу с английского языка на русский.

Ключевые слова: авиационный термин, экологический термин, профессиональная терминосистема, отраслевая терминология, словообразование, терминологические единицы, фразообразование

Для цитирования: Рябкова Г.В. Особенности авиационно-экологической терминосистемы в современном английском языке и способы ее перевода на русский язык // Язык и культура. 2022. № 58. С. 54–65. doi: 10.17223/19996195/58/4

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/4

PECULIARITIES OF FORMATION AND TRANSLATION OF AVIA-ENVIRONMENTAL TERMINOLOGY FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

Gina V. Ryabkova

*Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia,
ginaborisova97@mail.ru*

Abstract. The article deals with problems of functioning of avia-environmental terminology in Modern English; common and specific features of avia-environmental terminology formation and basic means of its translation from English into Russian. Particular emphasis is put on different processes and means of term building, which determine their formation and functioning at the modern stage of language development. The purpose of this research is to investigate peculiarities of formation and translation of avia-environmental terminology from English into Russian. The multi-component terms of the avia-environmental terminology are the object of this work. Certain regularities in professional English and Russian avia-environmental terminology are singled out. The analysis of modern English language shows that terms in professional vocabulary can be regarded as a proof of similarity in processes of word building and formation of word combinations in Modern English and Russian languages. Polysemantic terms and combinations are analyzed, the impact of technical progress on generating new terms and adding new meanings to the established terms are discussed, recommendations on translation strategies and choice of appropriate equivalents are given. The role of interdisciplinary links and integrated approach in providing correct translation of avia-environmental technology texts is highlighted. Certain regularities in building of terms borrowed from different into the professional environmental aviation terminology can be regarded as a proof of certain common regularities in the processes of word building and formation of word combinations in Modern English. The practical significance of research results provided an important basis for writing of the training manual and other teaching materials.

Keywords: aviation term, environmental term, professional terminology, branch terminology, word building, terminological units, formation of word combinations

For citation: Ryabkova G.V. Peculiarities of formation and translation of avia-environmental terminology from English into Russian. *Language and Culture*. 2022;58: 54-65. doi: 10.17223/19996195/58/4

Введение

В языке отражаются окружающая человека действительность, достижения в развитии материальной и духовной культуры. Одна из важнейших функций языка – коммуникативная, обеспечивающая общение во всех сферах человеческой деятельности. Специально-профессиональная коммуникация осуществляется посредством языка науки и техники, специальной формы естественного языка.

Основным инструментом, при помощи которого осуществляется коммуникация и взаимопонимание между специалистами, является научно-технический текст. Текст – «средство обучения любому виду речевой деятельности. Его основное значение в том, что он дает возможность расширить знания в той или иной области» [1. С. 165].

Целью создания такого текста является информирование о факте из мира науки и воздействие на мнение и поведение адресанта, а в центре внимания автора находится, прежде всего, предполагаемый адресат с его металлической сферой, образом жизни, социальной средой, целями, интересами, ценностным видением мира [2. С. 33].

Научно-техническая литература – во всех ее разновидностях, таких как техническая книга, техническое описание, научная статья, монография, патенты, справочники, каталоги и т.д., – «представляет собой определенный функциональный стиль речи с характерными особенностями» [3. С. 86]: точность и краткость выражения мысли, с одной стороны, логическая последовательность и полнота изложения – с другой. Этим обусловлен выбор языковых средств данного вида литературы.

Предложениям свойственна развернутость: много второстепенных членов, больше определительных групп, вводных предложений, пассивных конструкций, сложноподчиненных и сложносочиненных предложений. Лексика научно-технического текста разнообразна – это большое количество терминов и общенаучная лексика, а также слова литературного языка. Однако информационной составляющей является терминология, позволяющая точно описывать процессы и механизмы.

Методология исследования

Понятие «термин» в науке в основном формировалось к началу XX в. Первые трактовки слова «термин» упомянуты в «Энциклопедическом словаре» Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. Впоследствии научно-техническая революция привела к активизации информативно-коммуникативных процессов, следствием чего явился бурный количественный рост терминов в различных отраслях знания, активное проникновение их в общенародный язык.

Существует множество определений термина. Под термином в настоящей статье подразумевается слово или словосочетание специальной сферы употребления, создаваемое для точного выражения специальных понятий и основанное на дефиниции [4. С. 24]. Специфика термина заключается, прежде всего, в его особом назначении, которое целиком пересекается с его основной функцией – по возможности точно выразить специальные понятия.

При активном появлении многокомпонентных терминов они все же стремятся функционировать в более компактной форме, что приво-

дит к появлению различных форм аббревиатур, многокомпонентных терминов, включающих аббревиатуры в свой состав.

Аббревиатуры – это существительные, состоящие из усеченных отрезков слов, входящих в синонимичное словосочетание, последний из которых (опорный компонент) может быть целым словом [5. С. 16]. В авиационной терминологии можно выделить следующие структурные типы:

1. Аббревиатуры инициального типа с двумя подтипами:

а) образования из сочетаний начальных звуков слов: АСУ (автоматическая система управления), ГАК (гидроакустический комплекс); LORAN – A Long Range Navigation, PARTNER – the Partnership for AiR Transportation Noise and Emissions Reduction, HAPS – Hazardous Air Pollutants;

б) образования из названий начальных букв слов: взлетно-посадочная полоса – ВПП, рулежная дорожка – РД, контрольно-диспетчерский пункт – КДП (произносится: взпэпэ, эрдэ, кэдэпэ соответственно); ADF – Automatic Direction Finding, EPA – the Environmental Protection Agency.

2. Аббревиатуры из сочетания начальных частей слов («слоговые»): командир эскадрильи – комэск.

Аббревиация – способ словообразования, получивший распространение позже других словообразовательных способов. В авиационной терминологии можно отметить схожие пути аббревиатурного образования в английском и русском языках. О.И. Денисова выделяет «аббревиацию как особый способ словообразования в современном английском языке» [6. С. 81]. Такие совпадения не являются следствием заимствований, а, скорее, могут быть обусловлены одной и той же тематикой (эколого-авиационная терминология). Например, аббревиатура APU (auxiliary power unit) в русском языке имеет эквивалент ВСУ (вспомогательная силовая установка), ECM (Electronic countermeasures) – СПС (самолетная помеховая станция), NRC (the National Research Council) – ННИС (Национальный научно-исследовательский совет), DNL (Day-Night Noise Level) – СУШ (среднесуточный уровень шума), EPNL (the Effective Perceived Noise Level) – ЭУВШ (эффективный уровень воспринимаемого шума), UHC (unburned hydrocarbons) – НУВ (негорючие углеводороды).

В процессе исследования применялись сравнительный, сопоставительно-переводческий методы и анализ учебной и научно-исследовательской лингвистической и научно-технической литературы для формирования теоретической базы работы.

Теоретической базой исследования являются работы В.М. Жирмунского, Е.А. Мисуно, Э.Ф. Скороходько, Ф.М. Березина, Д.С. Лотте, А.В. Суперанской, Б.Н. Головина, О.Е. Денисовой и других ученых.

Исследование

В качестве анализируемого материала был выбран отчет перед конгрессом США от 2004 г. о воздействии авиационной промышленности на окружающую среду (Report to the United States Congress Aviation and the Environment, December 2004) [7].

Как ни странно, анализ исследуемого материала показал, что терминология авиационной экологии, являясь открытой системой, достаточно консервативна, т.е., несмотря на постоянные изменения и нововведения в области авиастроения, контроля качества окружающей среды и эксплуатации авиационной техники, на уровне языка это отражается в виде словосложения как однословных, так и многокомпонентных терминов. Реже отмечаются случаи калькирования. В качестве примера можно взять следующие слова: «двигатель», «вектор» и «тяга». Все три слова давно и широко используются в авиации, но отдельно друг от друга.

В современной лингвистике терминология рассматривается не просто как сумма терминов, а как определенным образом структурированная подсистема языка, включающая в себя микросистемы терминов [6. С. 80]. Авиационная и в частности авиационно-экологическая терминосистема может быть подразделена на четыре подсистемы: воздухоплавания, авиации, ракетной техники и космонавтики. В данном исследовании рассматривается подсистема авиационных терминов, кодифицированных в англо-русских и русско-английских авиационных словарях и англо-русском словаре по гражданской авиации.

Все термины в тексте проанализированы по нескольким основным критериям: какой частью речи представлены, являются ли однокомпонентными/многокомпонентными и что представляют из себя по структурному составу. В ходе работы было проанализировано 289 терминов.

Часть речи. После проведения выборки нам удалось выявить следующее соотношение терминов по частям речи: имя существительное – 122 слова (42%); имя прилагательное – 27 (11%); глагол – (употребляются отдельно как термины и являются простыми) – 42 слова (14%). Терминологические сочетания (ТС) – 98 (33%).

Состав компонентов. Проведя классификацию терминов авиационной экологии по данному признаку, мы выявили следующее соотношение:

- однокомпонентные термины – 162 (56%);
- многокомпонентные – 127 (44%).

В процессе анализа выбранных статей авиационно-экологической тематики было выявлено, что высоко количество сжатых экспонентно, но при этом семантически крайне емких двухкомпонентных терминов, в которых атрибутивный компонент выражен сложным словом (компонитом) с дефисным написанием:

– *Light-duty truck certification* – сертификация грузового транспорта низкой грузоподъемности;

– *Low-level radioactive waste* – радиоактивные отходы с низким уровнем излучения.

По структурному составу авиационно-экологические терминосистемы крайне неоднородны. Согласно морфолого-синтаксическим способам терминообразования, ученые определяют основные типы терминов, соотношение которых в ходе анализа выбранного текста можно представить следующим образом [8. С. 34]:

- непроизводные – 53 (16%);
- производные – 87 (28%);
- сложнопроизводные – 21 (6%);
- аббревиатуры – 34 (11%);
- термины-словосочетания – 78 (24%);
- термины с предикацией – 16 (5%).

Таким образом, можно сделать вывод, что самыми распространенными оказались производные термины и термины-словосочетания.

Исследование показало, что процесс формирования эколого-авиационной терминосистемы развивается в двух основных направлениях:

1) выражение новых понятий и обозначение новых предметов уже существующими в языке единицами (*taxi* – руление, *path* – траектория полета, *impact* – влияние, *insulation* – изоляция, *emission* – выброс, *pollutant* – загрязняющий агент);

2) создание новых терминов при использовании словообразовательных моделей английского языка (*tail-down* – посадка на хвост, *alphanumeric* – буквенно-цифровой (индиктор), *land-use* – землепользование).

Что касается первого направления, то его можно отнести к лексико-семантическому способу образования терминов. Второе направление стоит отнести к морфологическому и синтаксическому способам пополнения терминосистемы [9. С. 74].

При анализе текста данная работа не будет затрагивать особенности способа перевода, образующего семантический неологизм, т.е. новое слово или словосочетание, придуманное переводчиком и передающее смысл, который несет языковая единица при том условии, что этимологическая связь с оригинальной лексемой отсутствует. В целом, наряду с другими часто встречающимися способами передачи терминов английского языка на русский язык, один из самых известных – это функциональный перевод. Он содержит эквивалентный термин или контекстуальный аналог, сопровождающийся экспликацией единицы английского языка с помощью средств русского языка. В данном случае слова или словосочетания, которые соответствуют друг другу в английском и русском языках, являются терминами-эквивалентами. Существует несколько видов эквивалентов: полные (полностью передают семантику слов на

английском языке) и частичные (являются аналогами, т.е. термины соответствуют только одному из значений); абсолютные (имеют один и тот же функциональный стиль и выполняют одну и ту же экспрессивную функцию) и относительные (их значение совпадает, но имеются стилистические различия и (или) разница в экспрессивном плане) [6. С. 82]. Перевод терминологии сопровождается поиском русскоязычных эквивалентов или аналогов, а также профессионализмов, например *aberration* – искажение, *absorbent* – поглотитель, *biocontrol* – биорегулирование, *bioimmobilization* – биофиксация, *bioinstruments* – биоаппаратура, *biont* – индивидуальный организм, *coalescence* – слияние.

Мы придерживаемся мнения, что термины-аналоги присутствуют как в английском, так и в русском языках, поскольку терминология авиационной экологии появилась сравнительно недавно и формировалась в основном на английском языке, соответственно, один термин может иметь несколько синонимов/аналогов перевода на русский язык. Для перевода англоязычного авиационно-экологического термина можно использовать не только вышеперечисленные способы перевода терминологии, но и воспользоваться описательной конструкцией. В том случае, если эквивалент и аналог отсутствуют или неизвестны переводчику, а также если переводчик не может воспользоваться транскрипцией и (или) транслитерацией, термин следует перевести при помощи описательного перевода, т.е. раскрыть значение англоязычного слова, используя развернутое словосочетание. Поскольку английский язык исполняет доминирующую роль в образовании терминов, относящихся к авиационным и экологическим сферам в ПЯ, именно в русском языке часто не представляется возможным использование терминологических эквивалентов и аналогов, в таком случае следует использовать экспликацию как основной способ перевода. Приведем некоторые примеры: *actuation* – приведение в действие, *accelerometer* – измеритель ускорений, датчик перегрузок, *atomically-controlled* – управляемый на атомарном уровне.

Построение описательной конструкции как способ перевода именно авиационной терминологии имеет несколько важных особенностей. Прежде всего, классифицирующий терминологический элемент, часто усеченный, напрямую указывающий на то, что терминологическая единица принадлежит к авиационно-экологической сфере, в частности:

- *avia* (участвует в формировании многих терминов авиационной сферы, как следствие, нередко можно встретить и в текстах авиационно-экологической тематики): *aviation* – авиация, *aviatrix* – летчица;

- *eco* (формирует очень большое количество терминов, использующихся как в экологических, так и в авиационно-экологических терминосистемах): *ecoactivism* – экологический активизм, *ecologist* – эколог, *ecotoxicity* – экотоксичность;

– *bio* (ввиду специфики такой науки, как экология, встречается не реже предыдущего): *bioreactor* – реактор на биотопливе, *biopolymer* – биополимерж;

– *aero* (часто образует термины, связанные с физическими аспектами и конструкцией воздушных судов): *aerofoil* – аэродинамический, крыло самолета, *aeropaut* – воздухоплаватель, *aeroplane* – самолет, аэроплан.

При отсутствии приведенного выше терминологического элемента следует проинформировать экспликацию других классифицирующих терминологических элементов.

Необходимо также подчеркнуть, что разные переводчики могут передать один и тот же термин различными способами, т.е. англоязычный авиационно-экологический термин может иметь несколько вариантов перевода. Например, даже такое распространенное и вне специальной лексики слово *plane* может быть переведено как *самолет*, *крыло самолета*. Сложность перевода заключается и в том, что в зависимости от контекста количество вариантов перевода значительно увеличивается: *планировать*, *скользить*, *плоскость*, *проекция*.

Прежде всего, такая вариативность существует благодаря лакунарности стандартов авиационно-экологической терминологии в русском языке, а также отсутствию единого мнения по поводу определенных стандартных моделей терминологического образования. В то же время использование тех или иных вариантов обусловлено видом перевода (синхронный, устный, письменный), типом и стилем текста, целевой аудиторией и т.д. Специальные научные авиационные тексты чаще всего содержат калькирование, реже – транскрипцию или транслитерацию. Если речь идет о терминах, содержащихся в статьях обычных журналов, не предназначенных для специалистов данной сферы, переводчик может воспользоваться описательным переводом, калькой с пояснениями в тексте или соответствующей сноске.

Аббревиатуры на английском языке и сокращения авиационной сферы возможно также передать при помощи эквивалентных аббревиатур (при условии, что они присутствуют в тексте), а иногда и вовсе оставить без изменения. Причиной заключительной особенности некоторых авиационных текстов на русском языке может стать нежелание переводчика использовать описательный перевод сокращенной единицы или воспользоваться неудобными (малоизвестными по сравнению с англоязычными аббревиатурами) русскими аббревиатурами, соответствующими общим тенденциям придерживаться языковой экономии.

Необходимо подчеркнуть, что популярными способами терминологического перевода являются лексические и лексико-грамматические трансформации. Дифференциация значений состоит из передачи значения, которым обладает широкое абстрактное понятие исходного языка, не сохраняя полное уточнение в языке перевода. Данная работа не со-

держит подобного вида трансформации при переводе терминов из выбранного для анализа текста.

Генерализация, при которой более частное понятие заменяется более общим, видовое – родовым, перевод и конкретизация, представляющаяся обратным действием – общее понятие заменяется на более частное, родовое – на видовое, часто предоставляют возможность исключить тавтологию, которая присуща англоязычным научным текстам и неприемлема для текстов, принадлежащих к соответствующему стилю на русском языке. В целом посредством использования конкретизации и генерализации значений терминологических лексем множество терминов было переведено на русский язык.

Еще одним способом перевода терминологической лексики является контекстуальный (обертональный) перевод, который представляет собой замену словарных соответствий на контекстуальные, связанные с ним логически. В таком случае переводчику следует уделять внимание контексту, в котором находится термин, и выбирать варианты перевода или ряд синонимов, имеющих правильное соответствие. Междисциплинарная терминологическая омонимия и полисемия терминов могут также представлять собой трудность при переводе. Рассмотрим англоязычные терминологические единицы, для перевода которых можно воспользоваться контекстуальным переводом, такие термины реже встречаются в неспециализированных статьях или работах: *alpha* – альфа-излучение, альфа-частица, альфа-функция; *carbon* – углерод, углеродный.

Например, в случае с термином *carbon ferromagnet* терминологический элемент *carbon* переводится на русский язык именем прилагательным *углеродный*, а если взять термин *carbon* отдельно, то, вероятнее всего, в русском языке он будет передаваться существительным *углерод*.

В случае если авиационный термин обладает несколькими значениями, переводчику следует найти значение в языке перевода, которое подходит по смыслу лучше всего, например *biosensor* – биосенсор, биодатчик.

Исключением из правил при переводе авиационных терминов английского языка на русский язык являются лексические и лексико-грамматические трансформации, содержащие элементы антонимического перевода, целостного преобразования, компенсации, модуляции (т.е. смыслового развития) и других способов перевода. Переводчик может воспользоваться данными способами перевода для того, чтобы передать на русский язык предложения в целом, а не отдельные лексические единицы, в частности термины.

Мы проанализировали частотность использования методов и приемов перевода терминологической лексики авиационной сферы. Ее процентное соотношение представлено на рис. 1.



Рис. 1. Соотношение способов перевода по частоте использования

Заключение

В ходе работы было установлено, что для текстов изучаемой тематики и технических текстов в целом характерно преобладание особых лексических единиц – терминов. Аппроксимировано количество терминов может достигать 20% от всего объема текста. В связи с этой особенностью одна из основных задач, возникающая при переводе научно-технического текста, насыщенного терминами из различных научных дисциплин, их комбинациями и аббревиатурами, – передача информации с особой точностью изъяснения материала. Черты научно-технического текста – это однозначность, четкость, логичность и доказательность. Поскольку в техническом тексте авиационно-экологической направленности практически отсутствует или сведено к минимуму употребление элементов, характерных для художественного текста (книжные слова, тропы, слова в своем непрямом значении, эмоциональность и образность речи и т.д.), перед переводчиком ставится непростая задача по формированию связного, логичного, целостного текста и достижению адекватности перевода, что априори подразумевает определенный научно-технологический синкретизм.

Переводчик, таким образом, должен в равной степени свободно ориентироваться в терминосистемах, принятых в авиации, космонавтике, собственно экологии, а также в большинстве связанных с ней естественно-научных отраслей знания.

Выявленные зависимости и другие данные, полученные в результате настоящего анализа, могут быть использованы в дальнейшем для создания методик эффективного перевода, а также алгоритмов с целью

разработки методик машинного перевода английской авиационно-экологической терминосистемы в частности и текстов данной тематики вообще.

Список источников

1. **Литвинова М.Ю.** Термин как важнейший компонент лексики научно-технического текста авиационной тематики // Сборник докладов. М. : Перо, 2016. Вып. 8. С. 156–166.
2. **Коротаяева И.Э., Христофорова Н.И., Чукурина О.В.** Learn about aviation and space flight in English: Авиация и космонавтика на уроках английского языка : учеб. пособие по англ. яз. М. : Изд-во МАИ, 2013. 96 с.
3. **Зубанова С.Г.** Обучение студентов латинскому языку и переводу древнеримских текстов // Значение фоновых знаний : сб. науч. и учеб.-метод. докл. и ст. препод. и студ. фак-та иностранных языков МАИ-НИУ. М. : Перо, 2015. С. 83–96.
4. **Голованова Е.И.** Введение в когнитивное терминоведение : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2014. 224 с.
5. **Арнольд И.В.** Лексикология современного английского языка. М. : Флинта; Наука, 2012. 376 с.
6. **Денисова О.И.** Особенности формирования и перевода авиационной терминосистемы с английского языка на русский // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2015. № 5. С. 79–83.
7. **Report to the United States Congress AVIATION AND THE ENVIRONMENT.** 2004. URL: <http://web.mit.edu/aeroastro/sites/waitz/publications/aviationandtheenvironment>
8. **Авдонина М.Ю., Жабко Н.И., Терехова С.И., Валеева Н.Г.** Терминосистемы экологического дискурса в английском, французском и русском языках : полипарадигмальный подход к исследованию, переводу и обучению. М. : РУДН, 2016. 204 с.
9. **Бондарчук М.Н.** Лингвокогнитивное исследование номинации профессионального деятеля в авиационной сфере // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 37 (328). С. 72–75.

References

1. Litvinova M.Yu. Termin kak vazhneishii komponent leksiki nauchno-tekhnicheskogo teksta aviatsionnoi tematiki. Sbornik докладов [Term as an essential component of scientific and technical texts on aviation. A collection of papers]. M., Pero. pp. 156-166.
2. Korotayeva I.E., Khristoforova N.I., Chuksina O.V. (2013) Learn about aviation and space flight in English: aviatsiya i kosmonavtika na urokakh angliiskogo yazyka: ucheb. posobie po angliiskomu yazyku [Learn about aviation and space flight in English: aviation and space in English classes: textbook]. M., Izd-vo MAI. 96 p.
3. Zubanova S.G. (2015) Obuchenie studentov latinskemu yazyku i perevodu drevnerimskikh tekstov. Znachenie fonovykh znaniy [The Latin language teaching and translation of ancient Roman texts. The meaning of background knowledge] // Sbornik nauchnykh i uchebno-metodicheskikh докладов i statei prepodavatelei i studentov fakul'teta inostrannykh yazykov MAI-NIU. M., Pero. pp. 83-96.
4. Golovanova E.I. (2014) Vvedenie v kognitivnoe terminovedenie : ucheb. Posobie [Introduction in to the science of cognitive terminology: textbook]. M. 224 p.
5. Arnold I.V. (2012) Leksikologiya sovremennogo angliiskogo yazyka [Lexicology of the modern English language]. M., Flinta, Nauka. 376 p.
6. Denisova O.I. (2015) Osobennosti formirovaniya i perevoda aviatsionnoi terminosistemy s angliiskogo yazyka na russkii [Features of building and translation of aviation terminology from English into Russian] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika, 5. pp. 79-83.

7. Report to the United States Congress AVIATION AND THE ENVIRONMENT (2004). URL: <http://web.mit.edu/aeroastro/sites/waitz/publications/aviationandtheenvironment>
8. Avdonina M.Yu., Zhabo N.I., Terekhova S.I., Valeeva N.G. (2016) Terminosistemy ekologicheskogo diskursa v angliyskom, frantsuzskom i russkom yazykakh : poliparadigmal'nyj podkhod k issledovaniyu, perevodu i obucheniyu : monografiya [Terminological system of environmental discourse in English, French and Russian languages : multiparadigm approach to research, translation and training : monograph], RUDN, M. 204 p.
9. Bondarchuk M.N. (2013) Lingvokognitivnoe issledovanie nominatsii professional'nogo deyatelia v aviatsionnoy sfere [Linguistic and cognitive investigation of the category of professional worker in the field of aviation] // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta, 37 (328). pp. 72-75.

Информация об авторе:

Рябкова Г.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет) (Волоколамское шоссе, 4, Москва, Россия, 125993). E-mail: ginaborisova97@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Ryabkova G.V. – Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of linguistics and translation studies, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Volokolamsk Highway, 4, Moscow, Russia, 125993). E-mail: ginaborisova97@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 11.04.2022; принята к публикации 04.05.2022

Received 11.04.2022; accepted for publication 04.05.2022

Научная статья

УДК 304.2:81'26:811.1/9

doi: 10.17223/19996195/58/5

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ЯЗЫКОМ ВСЕМИРНОГО ОБЩЕНИЯ И ДРУГИМИ ЯЗЫКАМИ И СОХРАНЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ИДЕНТИЧНОСТЕЙ

**Владимир Михайлович Смокотин¹,
Светлана Константиновна Гураль²**

*^{1,2} Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия*

¹ vladimirmokotin@yandex.ru

² gural.svetlana@mail.ru

Аннотация. Исследование взаимоотношений между языком всемирного общения и другими языками приобретает особую актуальность в настоящее время, когда глобализации приписываются определенные негативные аспекты современной действительности, а именно утрата природного и языкового разнообразия в различных регионах мира, в особенности в бывших колониях, которые обрели независимость в XX в. Цель статьи – исследовать особенности функционирования многоязычия в XXI в., когда в ходе глобализационных процессов иерархия языков мира претерпела коренные изменения в связи с преобразованием одного из наиболее распространенных языков мира в язык всемирного общения. Соответственно поставленной цели осуществлялся поиск ответов на ряд вопросов, связанных с сохранением этнокультурных идентичностей в условиях широкого распространения английского языка в мире и его проникновение во все сферы жизни и деятельности. Наиболее важными из этих вопросов являются следующие: 1) представляет ли язык всемирного общения независимую языковую разновидность English as a Lingua Franca (ELF) или проявляется в виде одного из национальных стандартов английского языка; 2) обладает ли язык всемирного общения культурной составляющей; 3) в чем заключается отличие глобальной культуры от этнических культур; 4) при каких условиях язык всемирного общения представляет угрозу языковому и культурному разнообразию планеты?

С трансформацией английского языка, как самого распространенного языка в международных отношениях, в язык всемирного общения выход этноса на уровень глобальных отношений требует расширения индивидуального языкового репертуара путем включения в него не только местных языков, но и языка всемирного общения. Согласно теории языкового и культурного империализма, доминирование крупных языков бывших колониальных империй ведет к лингвоциду, т.е. к гибели других языков. При этом важным фактором вытеснения языков является то, что вместе с усвоением доминирующих языков усваивается и их культурная составляющая. В результате этносы утрачивают свои языки и культуры. В ходе глобализации владение языком всемирного общения становится необходимостью для полноправного участия в жизни и деятельности современного мира. Однако, как показывает данное исследование, в качестве языка всемирного общения выступает не какая-либо национальная разновидность английского языка с присущей ей культурной составляющей, что влечет за собой навязывание чуждых этносу этнокультурных ценностей, а независимая язы-

ковая разновидность ELF, свободная от национальной культурной составляющей. Исследование также показывает, что язык всемирного общения действительно обладает культурной составляющей, а именно складывающейся глобальной культурой. Глобальная культура основывается на общечеловеческих ценностях и моральных принципах. Усвоение культурной составляющей языка всемирного общения не представляет угрозы национальным и этническим культурам. В ходе глобализационных процессов имеет место также возникновение множественных идентичностей, включающих в себя не только владение своей этнической культурой и этническим языком, но и владение другими языками, включая язык всемирного общения.

Установлено, что язык всемирного общения в настоящее время развивается как независимая языковая разновидность, свободная от культурной составляющей национальных разновидностей английского языка. Язык всемирного общения, однако, не лишен культурной составляющей, в качестве которой выступает глобальная культура. Универсальные ценности глобальной культуры не являются взаимоисключающими для национальных и этнических культур мира, и язык всемирного общения, как носитель глобальной, а не какой-либо этнической культуры, не представляет угрозы языковому и культурному наследию планеты.

Ключевые слова: многоязычие, языковое и культурное разнообразие, английский язык как средство всемирного общения, глобальная культура

Для цитирования: Смокотин В.М., Гураль С.К. Взаимоотношения между языком всемирного общения и другими языками и сохранение этнокультурных идентичностей // Язык и культура. 2022. № 58. С. 66–90. doi: 10.17223/19996195/58/5

Original article
doi: 10.17223/19996195/58/5

INTERRELATIONS BETWEEN THE LANGUAGE OF WORLDWIDE COMMUNICATION AND OTHER LANGUAGES AND PRESERVATION OF ETHNOCULTURAL IDENTITIES

Vladimir M. Smokotin¹, Svetlana K. Gural²

^{1,2} National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

¹ vladimirsmokotin@yandex.ru

² gural.svetlana@mail.ru

Abstract. The present research into the interrelations between the language of worldwide communication and other languages is getting particularly relevant at present when globalization is blamed for a number of negative aspects of contemporary realities, namely – the loss of natural and linguistic diversity in various regions of the world, and particularly in former colonies that acquired independence in the course of the 20th century. The author of this article put forward a goal to investigate the peculiarities of multilingualism functioning in the 21st century, when in the course of globalization processes the world's hierarchy of languages has undergone profound changes in connection with the transformation of one of the most widespread languages into the language of global communication. In accordance with the set goal, the author sought answers to a number of questions connected with preservation of

ethnocultural identities in the conditions of a wide spread of the English language in the world and its penetration into all spheres of contemporary life. The most important of these questions are as follows: 1) is the language of worldwide communication an independent language variety of ELF (English as a Lingua Franca), or does it manifest itself in the form of one of the national standards of the English language? 2) does the language of worldwide communication have a cultural component? 3) what is the difference of the global culture from ethnic cultures? 4) under what conditions does the language of global communication present a threat to the world's linguistic and cultural diversity?

With the transformation of English, as the most widespread language in international relations, into the language of worldwide communication a rise of an ethnic group to the level of global interrelations demands expanding of the individual language repertoire by means of inclusion of not only regional languages, but the language of worldwide communication as well. According to the theory of linguistic and cultural imperialism the domination of the few major languages of the former colonial powers leads to linguicide, that is to the death of other languages. With this, an important factor in ousting languages is the fact that together with the language acquisition one also acquires the new language's cultural component. As a result, ethnic groups lose their languages and cultures. In the course of globalization language skills in the language of worldwide communication become essential for full participation in the life and activities of the contemporary world. However, as the present research shows the language of worldwide communication does not appear as any of national varieties of the English language with its intrinsic cultural component, which leads to imposing alien ethnocultural values on a target ethnic group, but as an independent ELF variety, free from a national cultural component. The research also shows that the language of worldwide communication includes a cultural component, namely the emerging global culture. The global culture is based on values and moral principles common for all mankind. Acquiring the cultural component of the language of worldwide communication presents no threat to national and ethnic cultures. In the course of globalization processes there also takes place the emergence of multiple identities, which include not only their own ethnic cultures and languages, but other languages, including the language of worldwide communication.

The present research has revealed that the language of worldwide communication at present develops as an independent language variety, free from the cultural components of the national varieties of the English language. However, the language of worldwide communication is not deprived of the cultural component, which is represented by global culture. The universal values of the global culture and the values of the national and ethnic cultures of the world are not mutually exclusive. Thus, the language of worldwide communication, as a carrier of global and not any ethnic culture, presents no threat to the linguistic and cultural heritage of the world.

Keywords: multilingualism, linguistic and cultural diversity, lingua franca, the English language as a means of worldwide communication, global culture

For citation: Smokotin V.M., Gural S.K. Interrelations between the language of worldwide communication and other languages and preservation of ethnocultural identities. *Language and Culture*. 2022;58: 66-90. doi: 10.17223/19996195/58/5

Введение

Изменения в системе языков в конце XX в., которые привели к приобретению английским языком глобального статуса и возникновению языка всемирного общения как разновидности английского языка

в своем праве – English as a Lingua Franca (ELF), поставили перед исследовательским сообществом ряд вопросов, связанных с функциями языка всемирного общения и его воздействием на национальные языки и языки этносов.

В качестве объекта исследования в данной статье выбрано культурное и языковое воздействие языка всемирного общения на языки мира. Интерес к изучению особенностей взаимоотношения языков в новой иерархии мировых языков, сложившейся на рубеже XXI в., обусловлен малоизученностью возможных негативных последствий широкого распространения английского языка в международной коммуникации.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью поисков путей сохранения и поддержания языкового разнообразия в мире и путей предотвращения этнокультурных конфликтов.

Целью данной работы является исследование особенностей функционирования многоязычия в XXI в., когда в ходе глобализационных процессов иерархия языков мира претерпела коренные изменения в связи с преобразованием одного из наиболее распространенных языков мира в язык всемирного общения. Для достижения поставленной цели авторам данной работы потребовалось найти ответы на следующие вопросы:

1) представляет ли язык всемирного общения независимую языковую разновидность ELF или проявляется в виде одного из национальных стандартов английского языка;

2) обладает ли язык всемирного общения культурной составляющей;

3) в чем заключается отличие глобальной культуры от этнических культур;

4) при каких условиях язык всемирного общения представляет угрозу языковому и культурному разнообразию планеты?

Методика исследования

В исследовании были использованы следующие методы, отвечающие принципу системного подхода к анализу рассматриваемых явлений:

– исторический, позволяющий определить место рассматриваемых явлений в общей социокультурной и языковой ситуации мира на различных этапах развития;

– лингвистический, который дает возможность определить влияние языковых явлений в период глобализации и становления английского языка в качестве языка всемирной коммуникации;

– компаративный, необходимый для определения специфики использования языков в качестве средств межъязыковой коммуникации в различных сферах общения;

– аналитический метод, позволяющий выявить особенности сложного взаимодействия языка и культуры, а также роли функционирования языков в многоязычном и поликультурном обществе;

– системный, который дает возможность выявить взаимосвязь различных языковых и культурных явлений и их комплексное влияние на межкультурную и межкультурную коммуникацию в период глобализации.

Методологической основой настоящего исследования послужили работы ученых в области многоязычия и языкового разнообразия [1, 2], в области изучения английского языка как средства международного общения [3, 4] и в исследованиях множественной идентичности и глобальной культуры [5–8].

Исследование

При описании языка как многофункционального явления исследователи выделяют ряд функций, среди которых в качестве основной называется коммуникативная, т.е. функция общения. Как писал Э. Сепир во «Введении в изучение речи» (1921), «язык есть чисто человеческий, неинстинктивный способ передачи мыслей, эмоций и желаний посредством системы специально производимых символов» [9. Р. 13]. В связи с ростом исследовательского интереса в конце XX в. к вопросам связи языков и культур, внимание было обращено на важность функции языка, связанной с отражением культурно-духовной самобытности носителей языка. В отечественной науке данная функция наиболее часто определяется как национально-культурная или этнокультурная. Н.Б. Мечковская в книге «Социальная лингвистика» пишет об «этнической функции», в которой язык выступает как фактор объединения и единства народа. Этноконсолидирующая функция, по ее мнению, является во многом символической, так как «процессы формирования этносов могут не совпадать с процессами дифференциации и интеграции языков» [10. С. 94–98]. Этот подход не может не вызвать возражения, так как утрата этнического или национального языка, как правило, ставит под угрозу дальнейшее существование данной этнической культуры или языка и может привести к утрате этнокультурной идентичности их носителей. Как показывает опыт изучения многоязычия, языки этносов сохраняются, несмотря на доминирование в многоязычных странах и регионах более крупных языков, как раз благодаря тому, что они выполняют важную функцию выражения этнокультурной самоидентификации [11], хотя их коммуникативная функция может быть сведена к общению весьма ограниченной по численности этнокультурной группы.

С возникновением языка всемирного общения выход этноса не только на уровень интранациональных, но и на уровень глобальных

отношений требует расширения индивидуального языкового репертуара путем включения в него не только регионального, но и языка всемирного общения. Необходимость в языке всемирной коммуникации в условиях глобализации и неудачи поисков альтернативных путей использованию английского языка в качестве глобального лингва-франка делают язык всемирного общения незаменимым средством преодоления межъязыковых и межкультурных барьеров. В отличие от других, даже крупных национальных языков и языков этносов, коммуникативная функция языка всемирного общения позволяет осуществлять международное сотрудничество между различными этнокультурными группами в масштабах всего земного шара. Широкое распространение языка всемирного общения вызывает опасения среди определенной части исследователей и политиков относительно его культурного и языкового воздействия на другие языки и культуры [1, 12, 13].

Согласно другой точке зрения, язык всемирного общения полностью лишен культурной составляющей, используется исключительно как средство глобальной коммуникации и не обладает функцией выражения культуры как этнические языки [13]. Необоснованность данных точек зрения заключается в том, что язык всемирной коммуникации или отождествляется с ведущими национальными вариантами английского языка, как в первом случае, что неизбежно приводит к воздействию их культурных составляющих, или, как во втором случае, за основу берется тезис о нейтральности английского языка, независимо от варианта, что не соответствует действительности.

Признание языка всемирного общения в качестве независимой языковой разновидности ELF на основе проекта Венского и Оксфордского университетов, VOICE, привело некоторых исследователей к выводу о наличии у языка всемирного общения культурной составляющей. К. Хюльмбауэр пришла к выводу о мультикультурной природе ELF, проявляющейся в международной коммуникации, которая в зависимости от региональных особенностей международных сообществ может различаться, так как говорящие создают различные маркеры идентичности [3. Р. 3–36]. Положение Хюльмбауэр о наличии в языке всемирного общения функции отражения культуры является важным шагом в изучении нового языкового явления в период глобализации. В то же время отрицание общности глобальной культуры и представление ее как набора региональных, локальных и индивидуальных культур противоречат понятию о всемирном языке как о новой языковой разновидности, свободной от национальных или региональных культурных составляющих. В отличие от национальных и этнических языков язык всемирного общения не имеет культурной составляющей, связанной с какой-либо конкретной национальной или этнической культурой, поэтому опасения за сохранение местных языков и культур из-за

воздействия языка всемирного общения являются необоснованными. Культурная составляющая языка всемирного общения обусловлена формированием в процессе растущей международной коммуникации в период глобализации глобального общества пользователей языка всемирного общения, образующегося на основе практических сообществ, использующих его в своей практической деятельности для осуществления регулярных международных контактов [4. Р. 236–245], и не ограниченного никакими географическими и политическими границами.

Споры о существовании глобальной культуры, которые И. Валлерстайн назвал «классическими эпистемологическими спорами» и которые, по его мнению, «блокируют наши интеллектуальные возможности, не позволяя разглядеть взаимосвязь интеллектуальных, моральных и политических аспектов структур познания», начались еще задолго до глобализации на рубеже XIX–XX вв. Валлерстайн указал на то, что отрицание глобальной культуры на основе утверждения о партикулярности всех явлений является необоснованным, так как не существует частных, которые можно было бы выразить или проанализировать вне универалистских категорий. «Глобальная культура, – заявил он, – так же реальна и прозрачна, как и любая так называемая местная культура» [14]. Понятие «глобальная культура» часто рассматривается с точки зрения противостояния глобальной культуры как результата доминирования западной цивилизации и национальных или местных культур. При этом подразумевается взаимоисключаемость этих культур. И.А. Вершинина утверждает, что в отличие от экономической и политической сфер, в которых сформировались единый рынок и универсальный мировой порядок, в культурной сфере имеет место контртенденция – желание вернуться к своим национальным истокам. Глобальная культура, по ее мнению, навязывает остальному миру ценности, характерные именно для нее, заставляя представителей других цивилизаций искать способы сохранения своей этнокультурной идентичности [15].

Подход к глобальной культуре периода глобализации как к культуре, подавляющей местные и национальные культуры и ведущей к их уничтожению, является дальнейшим развитием теории культурного империализма, основы которой были заложены в 1970-х гг. [16, 17]. Г. Шиллер определял культурный империализм как господство в культурно-коммуникативном секторе мировой капиталистической экономики средств массовой информации США, что приводит к одностороннему в своей основе потоку информации – от центра к периферии и навязыванию единого языка – английского [16]. С началом глобализации понятие о культурном империализме получило дальнейшее развитие в исследовании Дж. Томлинсона, который подверг критике подход к культурному империализму как империализму колониальной эпохи, основанному на принуждении. По мнению Томлинсона, действие куль-

турного империализма в настоящее время заключается в процессе не культурного навязывания, а утраты своей культуры в ходе распространения модернити, приводящей к изменению природы «ресурсов, посредством которых люди генерируют нарративы индивидуального и социального значения и цели» [17. Р. 173].

Определенная часть исследовательского сообщества в поисках ответа на вопрос о существовании глобальной культуры пошла по пути ее признания как явления, рассматривая ее при этом как «третью культуру» – результат гибридизации культур в ходе глобализации. Сторонники данного подхода обращают основное внимание на приспособление мировых культурных потоков к местным рынкам и приходят к выводу о том, что глобальная культура не представляет собой результат культурной гомогенизации. Так, У. Ханнерз отмечает, что глобальная культура «характеризуется скорее организацией разнообразия, чем репликацией однообразия» [15. Р. 237]. Подобных взглядов придерживаются также Б. Лингард, Ф. Ритцви и Р. Робертсон [6. Р. 25–44]. Однако так называемая третья культура, или глобальная культура, о которой говорят исследователи, представляет собой не глобальную культуру, а местную культуру в ходе приспособления внешних культурных потоков к местным предпочтениям.

Отрицание глобальной культуры или ее противопоставление национальным местным культурам как взаимоисключающего явления является необоснованным. Интеграционные процессы глобализации ведут не только к возникновению глобальных экономического и политического пространств, но и к становлению глобального культурного пространства и формированию глобальной культуры на основе ценностей, являющихся общими для всех мировых культур. Становление глобальной культуры происходит в процессе информационного и культурного взаимодействия на основе диалога культур, ведущего к углублению культурного саморазвития и взаимообогащения за счет освоения иного культурного опыта. Как пишет исследователь глобального культурного пространства П.А. Гончаров, «глобальное культурное пространство – это система взаимосвязанных региональных и локальных культурных пространств и пространственно организованных форм культур, объединенных общечеловеческими ценностями и моральными принципами, где трансформация одного элемента непосредственным образом отражается в характеристиках остальных элементов» [18].

В исследовании Гончарова глобальное культурное пространство рассматривается как новая цивилизация, имеющая пространственно-временное и символическое выражение. Пространственно-временное выражение глобального культурного пространства проявляется в том, что оно является результатом взаимосвязи и взаимозависимости прошлых и современных культур; а символическим выражением служат

транснациональные корпорации, глобальная информационная сеть Интернет, английский язык как язык международного общения, международные культурные, экологические, спортивные организации и организации социально-гуманитарного направления. Важным выводом в исследовании Гончарова является положение о том, что гармоничное формирование глобального культурного пространства возможно только на основе сохранения национальных культур.

С учетом вышесказанного глобальная культура представляет собой систему ценностей и моральных принципов, являющихся общими для всех национальных и этнических культур мира. Глобальная культура складывалась на протяжении истории, но ее становление значительно ускорилось с утверждением универсальных ценностей в уставе Организации Объединенных Наций (ООН) (1944) и Всеобщей декларации прав человека (1948). Провозглашение ООН ценностей мира, свободы, социального прогресса, равных прав и человеческого достоинства в 1940-х гг. представляло не описание существующей действительности, а признание основных универсальных ценностей, на основе которых мировое сообщество могло бы избежать разрушительных войн и социальных взрывов, вызванных, по словам К. Аннана, генерального секретаря ООН с 1997 по 2007 г., «конфликтными системами ценностей, которые позволяют лишать других человеческих существ сочувствия и солидарности из-за их религиозных или политических верований, культурного наследия или даже цвета кожи» [19].

Понимание основателями ООН понятия универсальных ценностей соответствует положению И. Берлина, согласно которому универсальные ценности – это ценности, которые являются общими для многих человеческих существ почти во все времена и в большинстве мест и ситуаций, независимо от того, выражены ли они сознательно и эксплицитно в их поведении [20]. Разработка универсальных ценностей ООН ее специализированными учреждениями и другими международными организациями продолжается до сих пор. В начале третьего тысячелетия Генеральная Ассамблея ООН в Декларации тысячелетия провозгласила следующие фундаментальные ценности, «существенные для международных отношений в XXI веке»: свобода, равенство, солидарность, толерантность, уважение к природе, совместная ответственность за управление мировым экономическим и социальным развитием и противодействие угрозам международному миру и безопасности.

Универсальные ценности глобальной культуры стали объектом изучения специально созданных исследовательских центров как, например, Института глобальной этики, основанного в США в 1990 г. Р. Киддером, и Центра глобальной этики (Global Ethic Foundation), основанного в Германии в 1995 г. профессором Х. Кюнгом. В начале 1990-х гг. Кюнг выступил с проектом «Глобальная этика» с целью опи-

сания всего, что является общим для религий мира, и составления минимального свода правил поведения, которые все могут принять. В результате работы над проектом в 1993 г. была опубликована Декларация глобальной этики, которую приняли религиозные и духовные лидеры мира в Чикаго на заседании Парламента всемирных религий. Декларация провозгласила четыре основных принципа, существенных для глобальной этики:

1. Преданность культуре ненасилия и уважения к жизни.
2. Преданность культуре солидарности и справедливости экономического порядка.
3. Преданность культуре терпимости и жизни в правдивости.
4. Преданность культуре равных прав и партнерства мужчин и женщин [21].

Из вышесказанного следует, что универсальные ценности, выражаемые глобальной культурой, не являются «чуждыми» для национальных и этнических культур мира, и язык всемирного общения, как носитель глобальной, а не какой-либо этнической культуры, не представляет угрозы языковому и культурному наследию планеты.

Разрешению противоречия между необходимостью языка всемирного общения и сохранением этнокультурных идентичностей препятствует приверженность значительной части исследователей и политических деятелей к традиционной парадигме в науке, отрицающей любую двусмысленность или неопределенность и требующей выбора только одной из оппозиций. Сложные явления как в природе, так и в науках о человеке не получают удовлетворительного объяснения на основе данной парадигмы, не позволяющей проявления одним и тем же объектом исследования взаимоисключающих свойств. В реальном мире, однако, антагонистические отношения часто принимают форму комплементарности, что согласуется с парадигмой сложности Э. Морена, в которой признается динамичный характер сложных процессов во вселенной, допускающий возможность сосуществования противоречий, которые усиливают и дополняют друг друга. Принцип дополнительности Н. Бора, который разрешил кризис в науке, возникший из-за необходимости признания двойственной природы явлений квантовой физики, и затем был успешно применен в других научных направлениях, вытекает из основных положений теории сложного мышления Морена, послужившей основанием смены научной парадигмы в XX в. Принцип дополнительности, в применении к сложным взаимоотношениям во всемирной системе языков, способствует выявлению несостоятельности рассмотрения языковых и культурных оппозиций как неразрешимых противоречий, допускающих выбор только одной из оппозиций при исключении другой.

Глобальная система языков, несмотря на кажущийся многоязычный хаос и неуправляемый характер свыше 6 тыс. языков, является от-

крытой, динамичной, самоорганизующейся системой, демонстрирующей отчетливое синергетическое поведение посредством дополнительной в поведении индивидуальных языков в мировой языковой сети. Согласно исследованиям голландского социолога А. де Сваана, языки мира представляют собой согласованную глобальную систему, связанную в единое целое многоязычными говорящими. Де Сваан обратил внимание на иерархическую структуру мировой системы языков, в которой, в зависимости от коммуникативной значимости, языки подразделяются на четыре группы. Самая большая группа языков – периферийная – используется лишь говорящими на этих языках, что определяет распространенное многоязычие членов этой группы. Другие языковые группы используются в качестве средств межъязыковой коммуникации на разных уровнях, но только четвертая группа – гиперцентральной, включающая лишь один язык – английский, обладает самым высоким потенциалом коммуникативности и используется для межъязыковой связи говорящих на всех языках мира [2. Р. 4–5].

Система языков мира, описанная А. де Свааном, является результатом изменений, произошедших в мире во второй половине XX в., которые привели к превращению английского языка во всемирный язык всеобщей коммуникации. В предшествующие эпохи, до возникновения необходимости в языках глобальной коммуникации, система языков мира находилась в стабильном состоянии, в котором важные функции международных отношений выполнялись несколькими языками. В конце XX в. стабильность мировой системы языков была нарушена с проникновением английского языка во все сферы международной деятельности, включая мировую дипломатию, научные исследования, культурные и туристические обмены, информационные технологии и средства массовой информации, что привело к радикальным изменениям в иерархии языков мира. Хаотическое состояние глобальной системы языков означает, что для поддержания ее сохранности (*sustainability*) и предотвращения массовой гибели языков и культур, система должна приспособиться к новым реалиям, состоящим в признании необходимости в языке всеобщей коммуникации и необходимости защиты языкового и культурного разнообразия [22. Р. 78].

В ходе глобализационных процессов конца XX в., которые привели к возникновению языка всемирного общения, традиционные взгляды на этнокультурную идентичность вошли в противоречие с реальностями новой глобальной системы языков и информационной революции. Глобализация значительно ускорила процессы не только экономической, но и языковой и культурной интеграции и создала условия для формирования нового типа личности, открытой для множества культурных влияний и обладающей идентичностью, не ограниченной рамками одной этнокультурной группы. Описывая такую личность,

Дж. Уолш указывал, что «универсальный человек» не устраняет культурные различия, а стремится сохранить самое значительное и ценное в каждой культуре как путь к культурному обогащению и созданию единого целого [23]. П. Эдлер в статье о культурной идентичности писал, что «новый вид личности, взгляды которого на мир простираются далеко за границы собственной культуры, развивается из комплекса социальных, политических, экономических и образовательных взаимодействий нашего времени» [7. Р. 24–41]. Такая личность обладает, по мнению Эдлера, всеми качествами, необходимыми для того, чтобы способствовать контактам между культурами.

Исследователи 1960–1970-х гг., описавшие появление людей нового типа с плюрикультурной идентичностью, в то же время отмечали их исключительность как личностей, которые могут действовать в качестве связующих звеньев между различными культурными системами. С ускорением глобализационных процессов в конце XX в. и возникновением информационного общества многоязычие и поликультурность, как аспекты индивидуальной идентичности личности, перестали быть исключением в странах с высоким уровнем глобализации. Согласно данным Евробарометра (Eurobarometer), периодически издаваемого Европейской комиссией с 1973 г. обзора общественного мнения и данных о тенденциях развития в различных сферах жизни Европы, к концу XX столетия до 50% граждан Евросоюза могли говорить на иностранном языке, а с 2001 по 2005 г. число европейских граждан, владеющих иностранным языком, возросло с 47 до 56% [24]. В процессе роста и укрепления Европейского союза (ЕС) воспитание и формирование многоязычной и поликультурной личности становятся приоритетом, о чем свидетельствует ряд решений Европейского парламента и Совета, начиная с принятия в 1996 г. концепции непрерывного обучения в течение жизни для развития основных компетенций, включая языковую компетенцию [25].

В Европе, имеющей историю государств-наций и еще не полностью освободившейся от одноязычного менталитета, установление многоязычия и толерантности к другим культурам потребовало целенаправленной языковой и культурной политики с целью сохранения и поддержания языкового и культурного разнообразия и этнокультурных идентичностей. В масштабах всей планеты беспрецедентный рост международных контактов на волне глобализационных процессов сопровождался языковой и культурной глобализацией, в ходе которой английский язык в статусе языка всемирного общения значительно расширил свое влияние и стал доминировать во всех сферах международных отношений. В связи с этим спрос на языковые навыки и умения на английском языке привел к превращению преподавания английского языка в странах, где английский язык не является государственным, в

многомиллиардный бизнес. Так, в Индии английский язык изучается не только 249 млн учащихся всех уровней обучения в национальной системе образования, но и в частных школах английского языка для взрослых, где, по данным Британского Совета и компании по исследованию рынков Ipsos Mori, рынок образовательных услуг составляет 450 млн долл. США в год [26. Р. 11–12]. В Китае спрос на платное обучение английскому языку в частных школах, особенно в крупных городах, непрерывно возрастает. С 2005 по 2010 г. рынок образовательных услуг в этой сфере вырос в 2 раза и достиг 300 млн юаней, или 4,5 млрд долл. США в год [26. Р. 78–81].

Широкое распространение английского языка в статусе языка всемирного общения и культурные влияния, имеющие место в ходе языковой и культурной глобализации, вызывают неоднозначное отношение среди исследователей, политических деятелей и широких масс мировой общественности. С одной стороны, спрос на английский язык обусловлен объективными процессами интеграции в общее экономическое пространство, требующее единого языка. С другой стороны, опасения за судьбы национальных языков и культур предоставляют благоприятную почву для превращения взглядов Р. Филлипсона и Т. Скотта-Кангаса на языковой геноцид в национальных образовательных системах в общепринятую точку зрения (*conventional wisdom*), представляющую традиционный образ мыслей. Термин *conventional wisdom* (дословно «конвенциональная мудрость»), т.е. «общепринятая мудрость», был использован экономистом Дж. Гэлбрейтом в книге *The Affluent Society* («Общество изобилия») в 1958 г. при описании идей, часто противоречащих результатам научных исследований, но принимаемых в обществе за истинные по причине умственной инерции [27. Р. 6–18].

Отрицание комплементарности отношений языковых и культурных противоречий – между языком всемирного общения и остальными языками, между универсальными ценностями складывающейся глобальной культуры и системами этнокультурных ценностей, между глобальной или региональной идентичностью и этнокультурными идентичностями – приводит к положению об их неразрешимости и к неизбежности отмирания всех языков и культур в процессе языковой и культурной унификации и стандартизации с единственной альтернативой культурной изоляции. Принцип дополнительности Н. Бора, однако, который впервые был применен для разрешения кризиса в квантовой механике, а позднее был использован для объяснения комплементарности противоречивых явлений во многих сферах человеческой деятельности, позволяет разрешить и языковые и культурные противоречия века глобализации. Согласно принципу дополнительности, отношения между языковыми и культурными противоречиями не должны рассматриваться как неразрешимые, допускающие только выбор «или,

или», а как комплементарные, позволяющие одновременный выбор «и, и». При комплементарности отношений противоположности не только не отрицают, но, напротив, поддерживают и усиливают друг друга.

Комплементарные отношения между языками и культурами широко распространены и обычно описываются исследователями с использованием понятийного аппарата диглоссии. Дж. Фишмэн, расширивший применение понятия «диглоссия» для описания двуязычия, при котором функциональные сферы разделены между неродственными языками [28. Р. 29–38], рассматривал диглосные отношения как неравноправные. Использование Фишмэном и другими исследователями диглосных отношений терминологии «высокие и низкие функциональные сферы» не только подчеркивает их неравноправность, но и предполагает возможность языкового сдвига и утраты одного из языков в случае нарушения стабильности двуязычия, когда языки начинают соперничать из-за контроля над функциональными сферами.

Этнокультурная идентичность в результате контактов с внешними влияниями, согласно другому исследовательскому направлению, может подвергнуться изменению, ведущим к созданию новой культуры и новой этнокультурной идентичности. Как пишет индийский исследователь Ч.Л. Синг [29]: «расширяющееся коммуникационное пространство открыло путь к глобальным коммуникационным процессам, в которых происходит обмен знаниями, ценностями, этикой, эстетикой и жизненными стилями, что приводит к возникновению третьей культуры». Автор выражает мнение о том, что изменение культурной идентичности под влиянием социальных, политических и экономических факторов может быть и положительным и отрицательным. Он предупреждает, что при отсутствии контроля за культурными влияниями, «информационные бури виртуального пространства приведут к уничтожению внутренне присущих культурных идентичностей и ценностей из-за дезориентации» [29].

При описании аккультурационных процессов века глобализации признание флуидности (изменчивости) культур и этнокультурных идентичностей, ведущей к возникновению новых культур и культурных идентичностей, несомненно, более точно объясняет явления языковой и культурной глобализации по сравнению с положениями теорий языкового и культурного империализма, предполагающими статичную природу культуры языков, что ведет к их гибели при контакте с доминирующей культурой. Данный подход, однако, оставляет открытым вопрос о сохранности этнокультурных идентичностей, включающих наиболее важные компоненты – языки и системы ценностей. Результаты взаимодействия языков и культур и проблемы этнокультурных идентичностей в век глобализации наиболее точно передаются на основе понятия множественных идентичностей, позволяющего объяснить

комплементарность противоречивых языковых и культурных явлений и роль этнокультурных идентичностей в современном многоязычном и плюрикультурном мире. При этом, как указывает Б. Бейли, американский исследователь множественных идентичностей американцев различных расовых и этнических групп, различные аспекты множественной идентичности в основном проявляются посредством языка как «символа идентичности и средства конструирования и выражения локальных социальных значений» [30]. Так, на примере множественной идентичности американцев доминиканского происхождения Бейли показал, что в отличие от доминиканцев частью множественной идентичности доминикано-американцев является владение англоязычными навыками и умениями, которые используются не только в качестве средства общенациональной коммуникации, но и как один из способов общения в своей этнокультурной группе наряду с испанским языком [30. Р. 190].

Концепция множественной идентичности легла в основу построения многоязычной и поликультурной Европы и может быть использована в международных отношениях при согласовании языковой и культурной политики государств с целью сохранения и поддержания языкового и культурного разнообразия в условиях становления всемирного языка и глобальной культуры. Различные аспекты множественной идентичности проявляются ситуативно, что позволяет ее носителю одновременно ощущать себя членом своей этнической группы, гражданином своего государства и обладать региональной и глобальной идентичностями. Исторически множественная идентичность была характерным явлением многих многоязычных и поликультурных обществ, например арабоязычного населения Северной Африки, множественная идентичность которых включает, наряду с этнической и национальной, также общеарабскую идентичность. В век глобализации, в условиях беспрецедентного увеличения международных контактов как в реальном, так и виртуальном пространствах, множественные идентичности стали повсеместным явлением. Наглядным примером эффективного использования понятия «множественная идентичность» является развитие концепции европейской идентичности как множественной идентичности, складывающейся из этнических, национальных и общеевропейских компонентов.

Европейская идентичность, как часть множественной идентичности европейцев, является относительно новым понятием, отражающим постепенный рост осознания европейцами своей общности в ходе интеграционных процессов, начавшихся в послевоенное время, которые привели к созданию Европейского экономического сообщества в середине 1950-х гг. В 1973 г. министры иностранных дел девяти государств – членов Европейского сообщества опубликовали «Декларацию европей-

ской идентичности» с целью «достичь лучшего определения своих отношений с другими странами и своих ответственностей и места, которое они занимают в международных делах». Авторы Декларации заявили, что «единство является европейской необходимостью для обеспечения выживания цивилизации, которая является общей для европейцев». Определение европейской идентичности, как указывалось в Декларации, основывается на «общем культурном наследии, общих интересах и специальных обязательствах государств-членов и степени единства, достигнутого в Сообществе» [31. Р. 118–122]. После вступления в силу в 1993 г. Маастрихтского договора о создании Европейского союза, европейская интеграция достигла новой ступени. Из экономической организации Союз постепенно эволюционирует в наднациональное объединение. В настоящее время ЕС включает в себя 27 государств. В рамках ЕС действует единый рынок на основе таможенного и валютного союзов (с единой европейской валютой). Происходит развитие и укрепление наднациональных органов – Комиссии, Европейского парламента и Европейского суда; введен институт европейского гражданства.

Дискурс европейской идентичности возник на рубеже XX–XXI вв. в связи с кризисом, вызванным отвержением конституционного договора французскими и голландскими избирателями в 2005 г. и проблемами осуществления согласованной финансовой, экономической и внешней политики. Оппозиция Договору о введении общеевропейской конституции показала, что многие европейцы еще не преодолели традиционного менталитета, основанного на жестких культурных границах, и не осознавали себя гражданами нового наднационального объединения. Несмотря на то, что в ходе создания Европейского союза одновременно происходило развитие новой европейской идентичности с общими ценностями и символами (флагом, гимном и девизом), национальные идентичности, как части множественных идентичностей европейцев, продолжали преобладать. Так, согласно данным международного исследовательского проекта «Молодежь и европейская идентичность», среднее значение индекса национальной идентичности составляет 2,60, что превышает среднее значение индекса европейской идентичности 2,18 (при максимальных значениях индексов равных 4) [32. Р. 15–18]. Исследователи предложили ряд рекомендаций по способствованию развитию европейской идентичности, главными из которых были повышение эффективности языкового образования, а также мобильности в профессиональной и образовательных сферах, поддержка программ туристического обмена [32. Р. xiv–xv].

Множественная идентичность европейцев является следствием противоречивых усилий европейского общества, направленных на создание сверхнационального единства со статусом мировой державы при сохранении и дальнейшем развитии государств-наций. Голланд-

ские исследователи европейской идентичности Д. Джейкобс и Р. Майер выделили в развитии Европейского союза три проекта, в ходе осуществления которых происходит изменение осознания европейцами своих идентификаций. Первый проект, непосредственно ведущий к созданию и укреплению европейской идентичности, направлен на преобразование ЕС в наднациональное объединение, представляющее собой политическое, экономическое и культурное единство, способное соперничать с Соединенными Штатами и утверждать европейские интересы в новом мировом порядке. Второй проект, подчеркивающий социальный характер будущей Европы и направленный на защиту прав человека, демократию и борьбу против социального неравенства, частично согласуется с первым, который рассматривается как условие для его реализации. Однако третий проект нацелен на защиту традиционной системы государств-наций и даже на их укрепление в XXI в., что ведет к сохранению и поддержке национальных идентичностей европейцев. Авторы данного исследования приходят к парадоксальному выводу: несмотря на то, что третий проект противостоит в своей чистой форме объединению Европы, тем не менее, формирование новой идентичности в значительной степени зависит от членства в одном из европейских государств-наций, что ведет к «возникновению новой формы европейской идентичности, выходящей за границы традиционных национальных идентичностей» [33. Р. 13–34].

Дискурс множественных идентичностей в Европе в настоящее время вызывает значительный исследовательский интерес. При этом особое внимание уделяется не только изучению объективных характеристик европейских и национальных идентичностей (ценностей, истории, этничности и т.д.), но и изменениям самоидентификации европейцев, т.е. предпочтению, отдаваемому европейцами при определении своей принадлежности к городу, нации, региону или Европе. В ходе интеграционных процессов произошло изменение отношения к противоречию между европейской и национальной идентичностями. Как указывает М. Брутер, автор исследований европейской идентичности, «множественные идентичности не только совместимы для большинства граждан, но и коррелируют положительно. Вместо напряженности между национальными и европейскими идентичностями, напротив, чем более гражданин чувствует себя бельгийцем или итальянцем, тем больше (а не меньше) он чувствует себя европейцем» [34. Р. 1148–1179]. Положение о комплементарности европейской и национальной идентичностей признается и авторами сборника «Европейская идентичность. Теоретические перспективы и эмпирические догадки (insights)», опубликованного в 2006 г. «Во множественной идентичности, – пишет один из авторов данного сборника, В. Шойбл, – европейская идентичность не противоречит национальной идентичности, не

соперничает с ней; напротив, они дополняют друг друга как две стороны одной и той же монеты» [8. Р. 8].

Европейская идентичность включает в себя систему ценностей, являющихся общими для всех европейцев, хотя девиз ЕС – «единство в разнообразии» – и отражает языковое и культурное разнообразие народов Евросоюза. Наиболее подробно общие ценности ЕС были описаны в Статьях I-1 и I-2 Конституционного договора от 2004 г. Согласно данным статьям, общими европейскими ценностями являются человеческое достоинство, свобода, демократия, равенство, верховенство закона, уважение к правам человека, права меньшинств, свободный рынок. Страны – члены ЕС также декларируют следующие принципы: плюрализм, отсутствие дискриминации, толерантность, справедливость, солидарность, равенство полов.

Языковые и культурные компоненты европейской идентичности основаны на принципах многоязычия и плюрикультурности. После расширения ЕС в 2004 г. в основном за счет стран Восточной Европы, европейское многоязычие все более принимает форму двуязычия, в котором вторым языком европейцев становится английский как наиболее распространенный язык в Европе и мире. Признание английского языка в качестве общего языка Европы становится все более очевидным как на уровне наднациональных органов ЕС, так и на уровне массового межъязыкового и межкультурного общения, что отражается в преобладающем использовании английского языка в рекламных объявлениях телевизионного канала *Euronews*, вещающего на нескольких языках, включая русский.

Поликультурный компонент европейской идентичности отражает принятие культурных различий между этническими группами, основанное на толерантности и уважении других языков и культур и признании их права на существование как общего культурного наследия. Наряду с культурными различиями в процессе построения объединенной Европы происходит формирование общеевропейской культуры, которая является частью европейской идентичности. Понятие общеевропейской культуры получило признание относительно недавно. Политика мультикультурализма, проводимая руководящими органами ЕС в 1990-е гг., была направлена на поддержание культурных границ с целью избежания культурной ассимиляции и сохранения этнокультурных идентичностей. В Столке в работе по культурным границам в Европе предупреждала, что общеевропейская культура приводит к расизму и ксенофобии [35. Р. 24]. Однако в начале третьего тысячелетия поиски универсальных ценностей привели к признанию общеевропейской культуры как части европейской идентичности. Исследователь вопросов, связанных с общей европейской культурой, К. Оборуне, указывает на то, что, несмотря на национальные культурные различия в Европе,

имеет место общая европейская культура, «корни которой одинаковы для всех европейских наций... Европейская культура не является исключительно продуктом нашего времени. Ее основные характеристики складывались в течение сотен лет. Современные европейские ценности формировались в Древней Греции, римской цивилизации, христианстве и Ренессансе» [36. Р. 5]. О важности построения общей европейской культуры указывалось еще в Декларации о европейской идентичности от 1973 г. В пункте 3 раздела I министры иностранных дел – авторы Декларации – писали: «Разнообразие культур в рамках общей европейской цивилизации, приверженность общим ценностям и принципам, растущая конвергенция отношений к жизни, осознание общности интересов и решимость принять участие в строительстве объединенной Европы – все это придает европейской идентичности ее оригинальность и свой собственный динамизм [31].

Дискурс языкового и культурного разнообразия и сохранения этнокультурных идентичностей в глобализационных процессах неизменно включает языковую и культурную гомогенизацию и нередко представляет в эксплицитной или имплицитной формах отрицательную роль английского языка как всемирного языка глобальной коммуникации во взаимодействии с местными культурами и языками. Французский лингвист К. Ажеж обращает внимание на то, что доминирование английского языка в настоящее время значительно усилилось в виду технологического прогресса, позволяющего с помощью спутниковой связи почти моментально распространять культурную продукцию англофонов в мире: «Эти новые средства передачи информации ставят человечество перед грозным риском обеднения (*un risque redoutable d'appauvrissement*) из-за исчезновения большого числа языков под давлением английского языка и для его выгоды» [37. Р. 159].

Рассмотрение взаимоотношений языка всемирного общения и возникающей глобальной культуры с языками и культурами планеты как неразрешимого противоречия, с учетом объективности и системного характера глобализационных процессов, неизбежно ведет к положению об уничтожении этнокультурных идентичностей и приводит к кризису в языковой и культурной политике на всех уровнях, включая крупнейшие международные организации и объединения. С одной стороны, необходимость всемирного языка всеобщей коммуникации обуславливает дальнейший рост влияния английского языка и англоязычной культуры в мире. С другой стороны, попытки противодействовать распространению английского языка путем языковой и культурной изоляции, способствования индивидуальному многоязычию и обеспечения межъязыковой коммуникации альтернативными средствами, включая искусственные языки и высокие технологии машинного перевода, не приносят желаемых результатов.

Путь разрешения противоречия между всемирным языком глобализации и языками и культурами планеты заключается в признании комплементарности их отношений на основе принципа дополнительности. Множественная идентичность, как индивидуальная, так и коллективная, в век глобализации включает, наряду с этнокультурной идентичностью, национальную, региональную, локальную и глобальную идентичности. Множественные идентичности актуализируются ситуативно и вовсе не исключают друг друга. Угроза сохранению этнокультурных идентичностей возникает в тех случаях, когда различные идентичности в рамках множественной идентичности ставятся в условия соперничества, ведущего к вытеснению одной или нескольких идентичностей. При разделении функциональных ролей между языками и культурами как составляющими множественных идентичностей создаются условия для равновесия и стабильности всемирной системы языков, ведущие к сохранению языкового и культурного разнообразия планеты. Владение английским языком как языком всемирного общения не означает отрицание других языков и культур, а разделение функциональных ролей. При этом в рамках стабильного многоязычия индивидум использует язык всемирного общения при осуществлении межъязыковой и межкультурной коммуникации, национальный язык – для обеспечения доступа к беспрепятственному участию в общественной жизни страны и свой родной язык – для общения на уровне своей семьи и собственной этнокультурной группы.

Европейское законодательство предусматривает создание условий для поддержки языкового и культурного разнообразия на основе принципа субсидиарности (*subsidiarity*), заключающегося в том, что основной язык используется на местном уровне только в тех случаях, когда местный язык не может быть использован эффективно. Принцип субсидиарности не является новым и представляет собой одну из характеристик федеральной формы правления. В законодательстве ЕС субсидиарность была впервые закреплена в Маастрихтском договоре от 1993 г. Однако использование принципа субсидиарности для защиты языковых прав меньшинств является новым явлением. А. Бастардас-Боада в статье о глобальной модели языковой экологии объяснил следующим образом применение принципа субсидиарности в области языковой коммуникации: принцип субсидиарности утверждает, что «более глобальный язык не должен делать того, что может делать локальный язык. Данный критерий способствует массовому пониманию других языков, признавая функциональную исключительность (*pre-eminence*) языка большинства» [38. Р. 16].

В условиях глобализации, ведущей к значительному возрастанию межъязыковых и межкультурных коммуникаций в мире на основе новых средств связи, имеет место рост разнообразия форм культурного выбора при одновременном увеличении влияния доминирующих язы-

ков и культур. С возникновением языка всемирного общения создаются условия для сохранения и поддержки этнокультурных идентичностей на основе многоязычия, в котором язык всемирного общения играет роль средства межъязыкового и межкультурного общения. В функции языка всемирного общения английский язык утрачивает статус иностранного языка и используется как важное средство общения, хранения и передачи информации и познания мира. Характерной чертой языка всемирного общения является его нейтральный характер, т.е. в отличие от иностранных языков, тесно связанных с культурой и складом мышления своих носителей, носителями языка всемирного общения становятся массы людей, использующие его как свой второй язык, свободный от каких-либо узких этнокультурных особенностей.

Всемирная система языков как открытая, динамичная, самоорганизующаяся система с превращением английского языка в язык всемирного общения приобретает стабильность. Язык всемирного общения при этом упорядочивает синергетический хаос и поддерживает многоязычие, предоставляя средство преодоления языковых и культурных барьеров. Индивидуальное многоязычие само по себе недостаточно для обеспечения беспрепятственной межъязыковой и межкультурной коммуникации без существования языка глобального общения, так как даже при высокой степени индивидуального многоязычия и отсутствии языковых навыков в языках более широкого общения, цель преодоления межъязыковых барьеров не может быть полностью осуществлена.

Принятие языка всемирного общения в качестве посредника в государственном и мировом многоязычии влечет за собой необходимость в языковой и культурной политике, обеспечивающей развитие индивидуального многоязычия на основе создания благоприятной среды для построения общих мировых образовательного, культурного, языкового и научного пространств. Целенаправленная языковая политика и языковое планирование на уровне отдельных государств и на уровне международных отношений должны иметь целью создание множественных индивидуальных идентичностей при обеспечении условий сохранения их этнокультурных компонентов.

Заключение

Таким образом, взаимоотношение языка всемирного общения с другими языками мира отличается комплементарностью на основе дополнительности. При этом английский язык, как гиперцентральный язык, представляет собой независимую языковую разновидность, свободную от культурной составляющей в виде одного из национальных стандартов. В функции языка всемирного общения английский язык является носителем глобальной культуры, универсальные ценности ко-

торой не вступают в противоречие с национальными и этническими культурами мира.

Условием сохранения этнокультурных идентичностей в новой системе мировых языков является разделение функций: язык всемирного общения используется для обеспечения преодоления межъязыковых и межкультурных барьеров во всем мире. Соответственно, другие языки используются в функциях, обеспечивающих национальную и этнокультурную идентичность. Английский язык в функции языка всемирного общения, однако, может представлять угрозу языковому и культурному разнообразию мира в случае его проникновения в сферы, служащие для обеспечения национальных и этнокультурных идентичностей.

Список источников

1. *Nettle D., Romaine S.* Vanishing Voices: the Extinction of the World Languages. Oxford : Oxford University Press, 2000.
2. *De Swaan A.* Words of the World. The Global Language System. Cambridge : Polity, 2001.
3. *Hülmbauer C.* The relationship between lexicogrammatical correctness and communicative effectiveness in English as a lingua franca // Views. 2007. Vol. 16, № 2. P. 3–36.
4. *Seidlhofer B.* Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca // World Englishes. 2009. Vol. 28, № 2. P. 236–245.
5. *Hannerz U.* Cosmopolitans and Locals in World Culture (1990) // Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity / eds. by M. Featherstone et al. London : Sage Publications, 1996.
6. *Robertson R.* Glocalization: Time-space and Homogeneity-heterogeneity (1995) // Global Modernities / eds. by M. Featherstone et al. London : Sage, 2002. P. 25–44.
7. *Adler P.* Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism // Culture Learning / ed. by R. Brislin. East-West Center Press, 1977.
8. *Schäube W.* Preface // European Identity. Theoretical Perspectives and Empirical Insights / eds. by I.P. Karolewski, V. Kaina. Berlin : LIT Verlag, 2006.
9. *Sapir E.* An Introduction to the Study of Speech. Mineola, NY : Dover Publications, 2004.
10. *Мечковская Н.Б.* Социальная лингвистика. М. : Аспект-Пресс, 2000.
11. *Смокотин В.М.* Многоязычие и проблемы преодоления межъязыковых и межкультурных коммуникативных барьеров в современном мире. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2010.
12. *Skutnabb-Kangas T.* Linguistic Genocide in Education – or World-wide Diversity and Human Rights? Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 2000.
13. *Phillipson R.* English-only Europe? Challenging Language Policy. London : Routledge, 2003.
14. *Валлерстайн И.М.* Глобальная культура – спасение, угроза или миф? URL: <http://old.politicalstudies.ru/universum/dossier/01/wall02.htm> (дата обращения: 12.02.2022).
15. *Вершинина И.А.* Глобальный мир – глобальная культура? // Сборник материалов конференции «Современная наука – 2009». Прага, 2009.
16. *Шиллер Г.* Манипуляторы сознанием. М., 1980.
17. *Tomlinson J.* Cultural Imperialism: a critical introduction. L. : Continuum International Publishing Group, 1991.

18. **Гончаров П.А.** Глобальное культурное пространство : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2009.
19. **Annan K.** Universal Values – peace, freedom, social progress, equal rights, human dignity – acutely needed // United Nations Information Service. SG/SM/9076. 2003. 15 December.
20. **Jahanbegloo R.** Conversations with Isaiah Berlin. McArthur & Co, 2007.
21. **Küng H.** Towards a Global Ethic: An Initial Declaration. Chicago : CPWR, 1993.
22. **Gural S., Smokotin V.** Synergetics Aspects: Language, Culture, Multilingualism // European Journal of Natural History. 2009. № 1. P. 76–79.
23. **Walsh J.** Intercultural Education in the Communication of Man. Honolulu : The University of Hawaii Press, 1973.
24. **Europeans** and their Languages. Fieldwork: November-December // Special EUROBAROMETER. 2005. № 243.
25. **European** Parliament and Council Decision No. 95/2493/EC of 23 October 1995 establishing 1996 as the European Year of Lifelong Learning // Official Journal L256. 1995. 26 October.
26. **Demand** for English Language Services in India and China. L. : British Council, Ipsos Mori, 2009.
27. **Galbraith J.K.** The Affluent Society. Boston, MA : Houghton Mifflin Harcourt, 1998.
28. **Fishman J.** Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism // Journal of Social Issues. 1967. Vol. 32, № 2. P. 29–38.
29. **Singh Ch.** New media and cultural identity // China Media Research. 2010. 1 January.
30. **Bailey B.** The Language of Multiple Identities among Dominican Americans // Journal of Linguistic Anthropology. 2000. Vol. 10, № 2. P. 190–223.
31. **Declaration** on European Identity. Adopted at the Copenhagen European Summit of 14 and 15 December 1973 // Bulletin of the European Communities. 1973. № 12. P. 118–122.
32. **Final Report.** Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity / L. Jamieson (Project Coordinator). Edinburgh (UK) : University of Edinburgh, 2005.
33. **Jacobs D., Maier R.** European Identity: construct, fact and fiction // A United Europe. The Quest for a Multifaceted Identity / eds. by M. Gastelaars, A. de Ruiter. Maastricht : Shaker, 1998.
34. **Bruter M.** Winning Hearts and Minds for Europe: News, Symbols and European Identity // Comparative Political Studies. 2003. Vol. 36, № 10. P. 1148–1179.
35. **Stolcke V.** Talking Culture. New Boundaries. New Rhetorics of Exclusion in Europe // Current Anthropology. 1995. Vol. 36, № 1.
36. **Oborune K.** Common European Culture and Citizenry. Riga : University of Latvia, 2007.
37. **Hagége C.** L'enfant aux deux langues. P. : Editions Odile Jacob, 1996.
38. **Bastardas-Bouda A.** Towards a global model of linguistic ecology // Catalan International View. 2010. № 5. P. 14–17.

References

1. Nettle D., Romaine S. (2000) Vanishing Voices: the Extinction of the World Languages. Oxford: Oxford University Press.
2. Gural S., Smokotin V. (2009) Synergetics Aspects: Language, Culture, Multilingualism // European Journal of Natural History, 1. pp. 76-79.
3. Hülbauer C. (2007) The relationship between lexicogrammatical correctness and communicative effectiveness in English as a lingua franca // Views. Vol. 16 (2). pp. 3-36.
4. Seidlhofer B. (2009) Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca // World Englishes. Vol. 28 (2). pp. 236-245.
5. Hannerz U. (1996) Cosmopolitans and Locals in World Culture // M. Featherstone et al. (eds.). Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity. London: Sage Publications.

6. Robertson R. (2002) Glocalization: Time-space and Homogeneity-heterogeneity // M. Featherstone et al. (ed.) *Global Modernities*. London: Sage. pp. 25-44.
7. Adler P. (1977) *Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism* // R. Brislin (ed.). Culture Learning. East-West Center Press.
8. Schäube W. (2006) Preface // I.P. Karolewski; V. Kaina (eds.). *European Identity. Theoretical Perspectives and Empirical Insights*. Berlin: LIT Verlag.
9. Sapir E. (2004) *An Introduction to the Study of Speech*. Mineola, N.Y.: Dover Publications.
10. Mechkovskaya N.B. (2000) *Sotsialnaya lingvistika [Social linguistics]*. M.: Aspekt-Press.
11. Smokotin V.M. (2010) *Mnogoyazychiye i problemy preodoleniya mezhyazykovykh i mezhkulturnykh kommunikativnykh baryerov v sovremennom mire [Multilingualism and the problems of overcoming interlingual and intercultural communicative obstacles in the modern world]*. Tomsk: Publishing House of Tomsk State University.
12. Skutnabb-Kangas T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – or World-wide Diversity and Human Rights?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
13. Phillipson R. (2003) *English-only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.
14. Wallerstein I.M. *Globalnaya kultura – spaseniye, ugroza ili mif? [Global culture – salvation, threat, or myth?]*. URL: <http://old.politicalstudies.ru/universum/dossier/01/wall02.htm> (Accessed: 12.02.22).
15. Vershinina I.A. (2009) *Globalnyi mir – globalnaya kultura? [Global world – global culture?]* // Collection of materials of the Conference “Contemporary Science”. Prague.
16. Shiller G. (1980) *Manipulyatory soznaniyem [Manipulators of consciousness]*. M.
17. Tomlinson J. (1991) *Cultural Imperialism: a critical introduction*. London: Continuum International Publishing Group.
18. Goncharov P.A. (2009) *Globalnoye kulturnoye prostranstvo [Global cultural space]*. Abstract of Philosophy cand. dis. Stavropol.
19. Annan K. (2003) *Universal Values – peace, freedom, social progress, equal rights, human dignity – acutely needed* // United Nations Information Service. SG / SM / 9076.
20. Jahanbegloo R. (1991) *Conversations with Isaiah Berlin*. McArthur & Co.
21. Kűng H. (1993) *Towards a Global Ethic: An Initial Declaration*. Chicago: CPWR.
22. De Swaan A. (2001) *Words of the World. The Global Language System*. Cambridge: Polity.
23. Walsh J. (1973) *Intercultural Education in the Communication of Man*. Honolulu: The University of Hawaii Press.
24. *Europeans and their Languages. Fieldwork: November-December (2005)* // Special EUROBAROMETER, 243.
25. European Parliament and Council Decision No. 95/2493/EC of 23 October 1995 establishing 1996 as the European Year of Lifelong Learning (1995) // Official Journal L256.
26. *Demand for English Language Services in India and China (2009)*. London: British Council, Ipsos Mori.
27. Galbraith J.K. (1998) *The Affluent Society*. Boston, M.A.: Houghton Mifflin Harcourt.
28. Fishman J. (1967) Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism // *Journal of Social Issues*. Vol. 32 (2). pp. 29-38.
29. Singh Ch. (2010) *New media and cultural identity* // China Media Research.
30. Bailey B. (2000) *The Language of Multiple Identities among Dominican Americans* // *Journal of Linguistic Anthropology*. Vol. 10 (2). pp. 190-223.
31. *Declaration on European Identity. Adopted at the Copenhagen European Summit of 14 and 15 December 1973 (1973)* // *Bulletin of the European Communities*, 12. pp. 118-122.
32. *Final Report. Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity (2005)* / L. Jamieson (Project Coordinator). Edinburgh (UK): University of Edinburgh.

33. Jacobs D., Maier R. (1998) European Identity: construct, fact and fiction. // M. Gastelaars & A. de Ruiter (eds.). A United Europe. The Quest for a Multifaceted Identity. Maastricht: Shaker.
34. Bruter M. (2003) Winning Hearts and Minds for Europe: News, Symbols and European Identity // Comparative Political Studies. Vol. 36 (10). pp. 1148-1179.
35. Stolcke V. (1995) Talking Culture. New Boundaries. New Rhetorics of Exclusion in Europe // Current Anthropology. Vol. 36 (1).
36. Oborune K. (2007) Common European Culture and Citizenry. Riga: University of Latvia.
37. Hagège C. (1996) L'enfant aux deux langues. Paris: Editions Odile Jacob.
38. Bastardas-Boada A. (2010) Towards a global model of linguistic ecology // Catalan International View. 5. pp. 14-17.

Информация об авторах:

Смокотин В.М. – доцент, доктор философских наук, профессор кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических специальностей, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru

Гураль С.К. – доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Smokotin V.M. – D.Sc. (Philosophy and Culture), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru

Gural S.K. – D.Sc. (Education), Professor, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 18.03.2022; принята к публикации 04.05.2022

Received 18.03.2022; accepted for publication 04.05.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Научная статья

УДК 373.1:811

doi: 10.17223/19996195/58/6

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГУЛЯТИВНОЙ ФУНКЦИИ ЭМОЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Маргарита Анастасовна Ариян¹, Сергей Викторович Чернышов²

¹ Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия, fenkot603@yandex.ru

² Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия, Chernish25@yandex.ru

Аннотация. Затрагиваются вопросы регуляции эмоциональной сферы обучающихся в образовательном процессе по иностранным языкам. На современном этапе способам психолого-педагогического воздействия через педагогическое общение на эмоциональную сферу школьников в ходе обучения иностранным языкам уделено относительно недостаточное внимание, вследствие чего вопросы ее регуляции остаются малоизученными. Целью настоящей работы является рассмотрение данного аспекта профессионально-методической деятельности учителя. Для решения проблемы оптимизации психической деятельности учащихся, создания благоприятного эмоционального фона учебного занятия, управления эмоциональной сферой школьников как источников повышения продуктивности учебной деятельности на уроке иностранного языка мы прежде всего обратились к анализу образовательного потенциала эмоций. Это позволило раскрыть механизмы методического управления эмоциями в ходе организации образовательного процесса по иностранному языку. Несмотря на широту изученности проблемы эмоций, представляется, что способы психолого-педагогического воздействия на эмоциональную сферу школьников в образовательном процессе по иностранным языкам через педагогическое общение, управление построением эмотивных высказываний на иностранном языке не нашли достаточного рассмотрения.

Ключевые слова: регуляция эмоциональной сферы школьников, педагогическое общение, эмотивность, эмоциональный интеллект, эмоциогенные ситуации, эмоционально-интеллектуальное сопереживание, эмоционально окрашенные речевые средства

Для цитирования: Ариян М.А., Чернышов С.В. Реализация регулятивной функции эмоций в образовательном процессе по иностранному языку // Язык и культура. 2022. № 58. С. 91–106. doi: 10.17223/19996195/58/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/6

IMPLEMENTATION OF THE REGULATORY FUNCTION OF EMOTIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN A FOREIGN LANGUAGE

Margarita A. Ariyan¹, Sergei V. Chernyshov²

¹ *Nizhny Novgorod State Linguistics University,
Nizhny Novgorod, Russia, fenkot603@yandex.ru*

² *Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, Chernish25@yandex.ru*

Abstract. The article touches upon the issues of regulation of the emotional sphere of students in the educational process in foreign languages. At the present stage, relatively insufficient attention has been paid to the methods of psychological and pedagogical influence through pedagogical communication on the emotional sphere of schoolchildren in the course of teaching foreign languages, as a result of which the issues of its regulation remain poorly understood. The purpose of this work is to consider this aspect of the teacher's professional and methodological activities. To solve the problem of optimizing the mental activity of students, creating a favorable emotional background for a lesson, managing the emotional sphere of schoolchildren as sources of increasing the productivity of learning activities in a foreign language lesson, we first of all turned to the analysis of the educational potential of emotions. This made it possible to reveal the mechanisms of methodological control of emotions in the course of organizing the educational process in a foreign language. Despite the breadth of the study of the problem of emotions, it seems that the methods of psychological and pedagogical influence on the emotional sphere of schoolchildren in the educational process in foreign languages through pedagogical communication, managing the construction of emotive statements in a foreign language have not been sufficiently considered.

Keywords: regulation of the emotional sphere of schoolchildren, pedagogical communication, emotivity, emotional intelligence, emotional situations, emotional and intellectual empathy emotionally colored speech means

For citation: Ariyan M.A., Chernyshov S.V. Implementation of the regulatory function of emotions in the educational process in a foreign language. *Language and Culture*, 2022, 58, pp. 91-106. doi: 10.17223/19996195/58/6

Введение

Современное иноязычное образование претерпевает существенные изменения, связанные с переходом от знаниевой парадигмы к деятельности и переориентацией образовательного процесса на личность ученика, его потребности, интересы, мотивы, побуждения и эмоции. В связи с этим одно из существенных направлений методических исследований разворачивается в научном поле эмоций. Психологи, педагоги и методисты все чаще стали обращаться к проблеме оптимизации психической деятельности учащихся, создания благоприятного

эмоционального фона учебного занятия как источников повышения продуктивности учебной деятельности на уроке иностранного языка.

Общие исследования психологического плана эмоций проводятся отечественными и зарубежными исследователями сравнительно давно [1–8]. В исследованиях выделена эмоциональная составляющая коммуникативной компетенции [9], а также эмоциональный компонент в структуре социального развития обучающихся [10].

Сегодня насчитывается порядка 15 самых разных теорий эмоций, делающих попытку объяснить их природу возникновения, степень влияния на поведение человека, способность включаться в различные виды человеческой деятельности и др. Несмотря на разнообразие и противоречивость психологических теорий эмоций, можно утверждать, что эмоции выступают базисом для формирования структуры личности, определяют вектор развития индивида, характер его поведения в каждый конкретный момент. Они включены в структуру сознания и мышления, опосредуют когнитивные механизмы памяти, внимания, воображения и воли.

Методология исследования

Первым шагом нашего исследования явился всесторонний анализ таких понятий, как «эмоции», «эмоциональный интеллект», «эмотивность». В современной психологической науке эмоции рассматриваются как универсальный механизм познания, который обеспечивает регуляцию мысли и поведения человека и оказывает влияние на его оценку внешнего и внутреннего мира. В рамках психозволюционной теории Р. Плутчик определяет эмоции как некий базовый механизм выживания и коммуникации [8. Р. 17–19]. Все, что совершает сам человек или наблюдает в окружающем его пространстве, переживается им, вызывает то или иное отношение. Это и есть сфера человеческих эмоций и чувств. Имея выраженный ситуационный характер, эмоции участвуют в осмыслении и оценке каждой конкретной речевой ситуации, каждой поведенческой реакции индивида. Внешние воздействия «преломляются» через эмоциональную сферу человека, систему его ценностных ориентаций [11].

Р. Дэвидсон пишет, что «эмоции пронизывают практически все, что мы делаем. Механизмы сознания, которые мы мыслим как чисто когнитивные, реализуются посредством эмоций...» [12. Р. 89]. Эмоции лежат в основе формирования убеждений, мировоззрений, устремлений личности, они определяют содержание таких важнейших социально ценных качеств, как гуманизм, милосердие, отзывчивость, эмпатия и др. [13]. Способность контролировать и управлять эмоциями выступает важнейшим компонентом ключевых социальных компетентностей взаимодействия с собой и окружающим миром.

Американские психологи П. Саловой и Дж. Мейер ввели в терминологический аппарат психологии понятие «эмоциональный интеллект». Под ним понимается «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [14. Р. 189]. Сегодня эмоциональный интеллект рассматривается как важнейшая часть социальной природы человека, во многом определяющая качество и продуктивность его жизнедеятельности. Исследования, выполненные в последние годы Е.А. Юматовым, позволили уточнить характер взаимосвязи положительных и отрицательных эмоций в структуре целенаправленного поведения человека с успешными или не очень успешными результатами. Опираясь на биологическую и информационную теории, психолог разработал динамическую теорию эмоций. Изучены и описаны различные стадии развития эмоций в целенаправленном поведении человека с учетом черт его личности и соотношения ожидаемого и достигнутого результата [15]. Динамическая теория эмоций Е.А. Юматова подтвердила возможность контроля и управления эмоциями в организации целенаправленного поведения и указала на способы достижения этого.

Важной стороной эмоций выступает их способность находить отражение в языковых структурах и оказывать глубокое влияние на человека через языковой и речевой контексты. В данной связи принято вести речь о лингвистической категории эмотивности. В.И. Шаховский отмечает, что «эмотивный – то же что эмоциональный, но о языке, его единицах и их семантике. Эмотивность – имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики» [16. С. 24].

Благодаря лингвистическим исследованиям И.В. Арнольд, А. Вежибицкой, В. Волек, Е.М. Галкиной-Федорук, И.В. Труфановой, В.И. Шаховского и других ученых получена достаточно широкая научная картина механизмов реализации эмоций в семантике отдельных языковых единиц и тексте, их влияния на формирование разных типов и видов дискурса. Доказано, что реализация эмоций в языковой и речевой материях обладает национально-культурной спецификой, что должно учитываться, прежде всего, в межкультурном диалоге, в процессе взаимодействия людей, принадлежащих к разным национально-культурным сообществам.

Сегодня отечественными и зарубежными лингвистами выделены этические нормы и правила выражения эмоций в той или иной национально-культурной среде, описаны механизмы не только вторичной (вербальной) семиотической системы, но и первичной, которая во многом превосходит вторичную по степени выраженности эмоций, их интенсивности и точности декодирования эмоциональных сигналов, раскрыта превалирующая роль отрицательных эмоций в формировании эмотикона личности и др.

Анализ образовательного потенциала эмоций позволил обосновать эмоционально-концептный подход к обучению иностранным языкам [17, 18]. Данный подход раскрывает механизмы методического управления эмоциями в ходе организации образовательного процесса по иностранному языку, описывает степень и значимость участия эмоций в организации иноязычного общения на уроках. Значимые методические исследования, описывающие механизмы отбора и организации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования, проводятся исследователем-методистом М.Н. Татариновой [19].

Проблемы эмоций изучались применительно к различным областям науки: лингвистике (В.И. Шаховский, С.К. Табурова, М. Ли и др.), психологии (П.К. Анохин, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, П.В. Симонов, Я. Рейковский, Л.Ф. Барретт, П. Саловей, Р. Пекрун и др.), педагогике (А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Витт, Г.Х. Бауэр, Р. Пекрун и др.), методике обучения иностранным языкам (М.А. Ариян, М.Н. Татаринова, С.В. Чернышов и др.). Теоретико-методологическую базу исследования, представленного в данной статье, составляют научные труды, раскрывающие общую, мотивационную и экспериментальную теории эмоций, описывающие функции эмоций в структуре социальных отношений, проблемы эмоционального интеллекта и пр.

Результаты исследования

Для подтверждения новых методических решений и выводов, сделанных в ходе изучения и анализа научной литературы по теме исследования, в течение 2020–2021 гг. была проведена опытно-экспериментальная работа на базе школ Москвы, Нижнего Новгорода и Нижегородской области, в которой участвовали более 150 учащихся, изучающих иностранный язык на разных образовательных уровнях. Данная работа предполагала педагогическое наблюдение за отдельными компонентами урока, проведение анкетирования и тестирования, направленного на диагностику эффективности педагогического общения на уроке, опрос учащихся, раскрывающий их отношение к учебной и коммуникативной деятельности на уроках иностранного языка, к отдельным аспектам коммуникативного взаимодействия с учителем, а также обработку части полученных результатов посредством использования статистических методов.

В качестве экспериментальной базы проведенного исследования выступили ГБОУ г. Москвы «Школа “1799”», МАОУ СШ № 6 (г. Бор), лингвистические школы Нижнего Новгорода «Мастер Класс», «Языковая школа Вильяма Рейли», «SmartEducation», а также Высшая школа педагогики в г. Вайнгартен, ФРГ.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы на уроках иностранного языка учителями намеренно создавались разнообразные педагогические ситуации общения, большая часть из которых может быть охарактеризована как эмоционально значимые. Данные ситуации были направлены на регуляцию речемыслительной активности школьников. Изначально предполагалось, что такие ситуации будут способствовать большей степени включенности учащихся в речевую деятельность на иностранном языке. Однако, как показали результаты наблюдений, уровень эмоциогенности педагогических ситуаций для разных учащихся оказался неодинаков и, соответственно, степень их влияния на активность школьников.

Некоторые обучающиеся демонстрировали более сильную эмоциональную реакцию на способ коррекции ошибок, на оценку их речевого высказывания в содержании педагогической ситуации; другие – на устные инструкции учителя; третьи – на эмоциональный климат и характер взаимоотношений с учителем и товарищами; четвертые – на организационную сторону занятий. Диапазон валентности эмоций также оказался широким – от гнева до удивления в одной и той же педагогической ситуации у разных учащихся.

Мы не стали углубляться в исследования уровня эмоциогенности отдельных эмотивных педагогических ситуаций с учетом индивидуальных особенностей школьников и имеющегося у них иноязычного опыта общения, хотя отметили перспективность методических исследований в данном направлении.

При этом наблюдение показало, что независимо от целевых и содержательных характеристик педагогических ситуаций подавляющее большинство школьников проявляли сильное эмоциональное реагирование на эмоционально-волевые и эмоционально-оценочные речевые высказывания учителя. В большей степени именно педагогическое общение, а не сама по себе педагогическая ситуация содержит значительный потенциал для повышения эффективности образовательного процесса по иностранным языкам. Не случайно, раскрывая понятие «педагогическое общение», А.А. Леонтьев акцентировал внимание, прежде всего, на значимости его аффективного компонента [20].

Более того, наблюдение за школьниками в ходе педагогического общения на уроках иностранного языка позволило сделать вывод о том, что в насыщенных эмотивным содержанием педагогических ситуациях валентность эмоций учащихся строго коррелирует с валентностью эмоций в речи учителя.

Наибольшей производительной силой обладает корреляция стенических эмоций (радость, энтузиазм), проявляемых субъектами образовательного процесса по иностранному языку, нежели корреляция астенических эмоций.

Следует дополнительно отметить, что астенические эмоции (гнев, возмущение, недовольство) не всегда приводили к утрате мотивации и снижению активности на уроке. Ряд учащихся демонстрировали еще большее упорство в достижении поставленных целей и задач урока.

Сделанные в ходе наблюдения выводы еще раз подтверждают научное положение о том, что существенную роль в достижении эффективности урока иностранного языка играет демократический стиль педагогического общения, реализующий широкий диапазон эмоций. Данный стиль общения, как известно, позволяет поддерживать высокий эмоциональный фон учебного занятия, поскольку предполагает широкое использование моральных поощрений с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации, правильный психологический подход к исправлению ошибок обучающихся, учет их индивидуальных особенностей. При этом указанный стиль не исключает выражения обоими субъектами образовательного процесса недовольства в отношении тех или иных сторон учебной и коммуникативной деятельности на уроке, собственного мнения и позиции, которая может не совпадать с мнением и позицией учителя.

Важно отметить, что в ходе опытно-экспериментальной работы объектами наблюдения выступала не только валентность эмоций школьников в ситуациях педагогического общения, не только корреляция эмоций в речи учителя иностранного языка и эмоций учащихся, но и степень выразительности и воздейственности эмоций в высказываниях педагога.

Научные исследования показывают, что продолжительность и сила эмоционального воздействия зависят от выразительности речи учителя, которая уточняет и дополняет семантику высказывания, делает его более конкретным и образным. Именно выразительность речи учителя часто привлекает и вызывает эмоциональную ответную реакцию школьников [21]. Артистичность речи, выступающая компонентом выразительности, является частью профессиональной компетенции учителя, которую необходимо всемерно развивать в таких, например, упражнениях: произнесение фразы с различной эмоциональной окрашенностью (с гордостью за успехи ученика, иронично, радостно, ободряюще и т.п.), прослушивание ряда высказываний и определение эмоционального состояния говорящего. Эмоциональный интеллект и эмоциональная наблюдательность позволяют добиваться «открытости» и доверительности общения учащихся с учителем, особенно, как утверждают психологи, если в речи последнего проявляется психологический облик личности, свидетельствующий об интересе к обучающимся, стремлении поддержать их, вселить веру в успех [6].

В ходе проведенной опытно-экспериментальной работы студентам второго курса магистратуры направления подготовки «Педагогиче-

ское образование» Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (НГЛУ) и Московского педагогического государственного университета (МПГУ) было предложено в период педагогической практики зафиксировать и описать по возможности как можно большее количество запомнившихся им эмотивных ситуаций, возникавших на учебных занятиях по иностранному языку. Анализ собранных ситуаций разной модальности и сопоставление речевого поведения учителя с эмоциональной реакцией школьников позволили выявить те языковые, речевые и неречевые средства воздействия учителя, которые обеспечивают положительные эмоциональные состояния учащихся, способствуют оптимизации познавательно-коммуникативной деятельности на уроке иностранного языка.

К таким языковым и речевым средствам, в частности, были отнесены следующие слова и выражения, реализующие оценочную функцию эмоций на уроке: *that's right; that's it; that's correct; that's quite right; yes, you've got it; you've got the idea; that's very good; well done; that's nice; I like that; I like it a lot; magnificent; terrific; wow; jolly good; great stuff; fantastic; you made a very good job of that; you're on the right lines; you are communicating well; you have made a lot of progress.*

Важно отметить, что с целью достижения большей активности школьников данные оценочные слова и высказывания учителя должны сопровождаться контактом глаз с обучающимся, приветливым/радостным выражением лица, улыбкой, одобрительным жестом, многократно усиливающими их воздействующую силу.

В ситуациях, когда учащийся не справляется с заданием, демонстрирует недостаточно хорошую подготовку или небрежно выполненное задание, свою эффективность показали условно негативные высказывания, которые не вызвали отрицательной эмоциональной реакции, состояния тревожности или страха: *try it again; have another try; not quite right; not exactly; you are half way there; you are on the right lines/track; you still have some trouble with your spelling; you find it difficult to read aloud; you need some more practice with these words; you'll have to spend more time practicing this; you are getting better at it all the time. Please, work harder.*

Культура речи учителя иностранного языка, как известно, проявляется в умении оптимально строить свою речь в психологическом плане, пользоваться разными видами выразительности речи, дифференцировать экспрессивные речевые и неречевые средства для установления с их помощью эмоционального контакта с обучающимися. Эмоционально окрашенные речевые средства, обращенные непосредственно к эмоционально-мотивационной сфере обучающихся, усиливают значимость сказанного и повышают заинтересованность школьников в овладении речью на иностранном языке. Меняется вся схема

восприятия речи. Известный отечественный педагог В.А. Кан-Калик подчеркивал, что в процессе образно-эмоциональной передачи информации реализуется единство избранного метода воздействия и его коммуникативной основы. Педагогическая информация одухотворяется личностными, мировоззренческими установками педагога [22].

Личность учителя всегда вызывает у обучающихся эмоциональное отношение (положительное или отрицательное). Но его/ее педагогическое воздействие оказывается эффективным, только если учитель является субъективно значимым человеком для обучающихся в положительном смысле этого слова. В таком случае учитель оказывает значительное влияние на понимание школьником мира и себя в этом мире, на его отношение к себе и другим, его эмоциональное состояние и поведение. Поскольку в структуре профессиональной компетенции учителя иностранного языка качество речи учителя занимает важное место, в отечественной науке проведен ряд исследований, связанных с измерением и прогнозированием ее воздействия на обучающихся.

В психологической литературе описан ряд приемов, позволяющих выявить особенности эмоционального воздействия речи учителя. Так, Н.В. Витт описывает два приема: «Психологический портрет» группы учащихся и «Развернутое описание эмоциональных ситуаций» [6].

В ходе опытно-экспериментальной работы авторы данной статьи провели аналогичное исследование, внося в процедуру ряд корректив, обусловленных изменившимся за последние десятилетия характером учебной среды и личности обучающихся. Так, обучение в онлайн-режиме требует иных средств выразительности: в условиях несовершенства электронной связи на первый план выступает регулирующая и воздействующая роль самой речи, в том числе «аффективной», а не мимика, жесты, пантомимика учителя. Формирование благоприятного эмоционального фона учебного занятия затрудняется, так как невозможен непосредственный контакт глаз с обучающимися; учителю и ученикам в равной степени трудно улавливать эмоциональное состояние друг друга опосредованно; ситуация удаленности от учителя и одноклассников нередко приводит школьников к утрате той «операциональной напряженности» (А.А. Леонтьев), без которой невозможна эффективная речемыслительная деятельность и т.п.

Первый прием – «Психологический портрет» группы учащихся – предполагал отбор пятнадцати слов-определителей, которые выражают оценочное отношение учителя к группе обучающихся. «Психологический портрет» включал, например, следующую оценочную лексику, которая, характеризуя школьников как участников образовательного процесса, также свидетельствует о доминировании эмоционального отношения учителя к работе с данной группой детей:

И. Веселые; активные; непоседливые; недостаточно организованные; несобранные; обаятельные; инициативные; общительные вне урока; доброжелательные к педагогу и др.

II. Дисциплинированные; слабо мотивированные, испытывающие оживление при использовании компьютерных технологий; беспомощные в индивидуальной работе; неуверенные в себе; радостные в игровых ситуациях; опасющиеся низких оценок и др.

В результате этой части исследования удалось установить оптимальное соотношение тех или иных средств выразительности в речи учителя и особенности группы обучающихся. Одновременно корректировался характер и степень эмоциональной выразительности речи учителя.

Второй из предложенных Н.В. Витт приемов выявления индивидуальных особенностей эмоционального воздействия речи учителя предполагает развернутое описание эмотивных ситуаций сразу после проведения урока и фиксацию модальности эмоциональных переживаний в данных ситуациях [5]. Учителю было предложено, описывая ту или иную эмотивную ситуацию, сложившуюся на уроке, маркировать ее определенным образом, например огорчение, досада на учащихся; или эмоциональный подъем, ощущение радости и т.п. Последующий анализ позволил выявить значимые педагогические ситуации, которые возникали на уроке иностранного языка, и определить вербальный материал, использование которого позволяло направлять эмоциональное воздействие в желательном русле. Положительные эмоции и, соответственно, психологический контакт возникали в том случае, когда учитель в любой ситуации апеллировал к чувству справедливости, четко обозначал грани между добром и злом, учитывал потребности и интересы обучающихся, относился с подчеркнутым уважением к каждому школьнику и классу в целом.

Внутренний механизм психологического контакта описан И.А. Зимней как явление эмоционально-интеллектуального сопереживания, которое является результатом вербального и невербального воздействия говорящего на слушающего, учителя на обучающегося. При этом у последнего формируется заинтересованность, даже эмоциональный подъем, или же, при отсутствии психологического контакта, создается отрицательное отношение [23. С. 10]. На уроках иностранного языка эмоционально-интеллектуальное сопереживание проявляется либо в естественных ситуациях, возникающих в учебном процессе, либо в искусственных речевых эмоционально значимых ситуациях, в которых учащимся предлагается действовать, обозначая свою морально-нравственную позицию.

Результативность использования выявленных (отобранных) речевых средств подтверждается при помощи модифицированного нами варианта анкеты А.А. Леонтьева «Диагностика эффективности педаго-

гических коммуникаций». Во время посещения уроков иностранного языка участниками исследования строго фиксировались используемые учителем эмоционально окрашенные речевые средства, а также заполнялась карта коммуникативной деятельности (таблица), которая впоследствии позволила оценить психологическую атмосферу в классах.

Карта коммуникативной деятельности

1	Доброжелательность, использование широкого арсенала речевых средств выразительности для создания благоприятного эмоционального фона урока	7 6 5 4 3 2 1	Недоброжелательность, использование ограниченного набора речевых средств выразительности
2	Заинтересованность	7 6 5 4 3 2 1	Безразличие
3	Умение управлять собственными эмоциями, особенно в стрессовых ситуациях	7 6 5 4 3 2 1	Неумение управлять собственными эмоциями
4	Открытость (свободное выражение эмоций, использование разных видов выразительности речи)	7 6 5 4 3 2 1	Закрытость (стремление держаться за социальную роль, ограниченное использование средств выразительности речи)
5	Активность (все время в общении, держит обучаемых в «тонусе»)	7 6 5 4 3 2 1	Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек)
6	Гибкость (использование адекватных речевых средств в соответствии с эмоциональным состоянием учащегося/класса)	7 6 5 4 3 2 1	Жесткость (используемые речевые средства не адекватны эмоциональному состоянию учащегося/класса)
7	Дифференцированность (не)речевых средств для установления эмоционального контакта	7 6 5 4 3 2 1	Отсутствие дифференцированности. Эмоциональный контакт не устанавливается

В роли экспертов выступали опытные учителя. Подсчитав усредненную экспертную оценку, авторы исследования пришли к выводу, что в 12% случаев она колебалась в пределах 44–47. Это означало, что учитель свободно владеет аудиторией, создает и поддерживает оптимальный эмоциональный фон, практикует демократический стиль общения. Низких оценок от 7 до 10 баллов, свидетельствующих об отсутствии психологического контакта с учащимися, зафиксировано не было. Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что положительно эмоционально окрашенные речевые средства позволяли учителю осуществлять эмоциональную регуляцию речевого поведения школьников и создавать благоприятный психологический климат при высокой операциональной напряженности школьников.

Для оценки деятельности учителя по формированию благоприятного эмоционального фона авторы обратились к педагогическому тестированию (переработанная методика В.И. Андреева). В основе теста

лежит метод независимых экспертных оценок: в ходе урока опытные учителя и студенты-магистранты оценивали используемые начинающими учителями и магистрантами НГЛУ и МПГУ из другой академической группы речевые средства, которые использовались как постановка цели урока, инструкция к выполнению коммуникативного задания, оценочное суждение и пр. Эксперты заполняли карточки, обводя кружочком цифры от 1 до 10 баллов, которые соответствуют уровню реально достигнутого воздействия на эмоциональное состояние обучающихся и характер транслируемой эмоции. В список были включены как базовые, так и коммуникативные эмоции:

одобрение	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	неодобрение
похвала	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	осуждение
радость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	досада
симпатия	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	антипатия
уважение	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	презрение
отзывчивость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	равнодушие
спокойствие	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	раздражительность
тактичность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	грубость
сочувствие	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	безразличие
желание поддержать	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	желание обидеть

При десятибалльной шкале за десять диагностируемых полярно-противоположных эмоций максимально можно набрать 100 баллов.

Суммарное количество баллов:

10–22
23–30
31–38
39–46
47–54
55–62
63–70
71–78
79–90
91–100

Уровень положительного эмоционального воздействия:

1. Очень низкий
2. Низкий
3. Ниже среднего
4. Чуть ниже среднего
5. Средний уровень
6. Чуть выше среднего
7. Выше среднего
8. Высокий
9. Очень высокий
10. Наивысший

По результатам работы каждого эксперта был рассчитан средний балл:

Средний балл по результатам оценок учителя – $У_{ср}$.

Средний балл по результатам оценок магистранта – $М_{ср}$.

Коэффициент положительного эмоционального воздействия речи учителя:

$$К_{пэв} = (У_{ср} + М_{ср}) / 2.$$

Например, $У_{ср} = 7$ баллов, $М_{ср} = 9$ баллов:

$$К_{пэв} = (7 + 9) / 2 = 8.$$

Тестирование показало, что уровень положительного эмоционального воздействия, демонстрируемый студентами-магистрантами

второго года обучения направления подготовки «Педагогическое образование», колеблется в пределах от 6,5 до 8. Это позволяет сделать вывод о том, что студенты магистратуры демонстрируют достаточно хорошее владение эмоционально окрашенными речевыми средствами для постановки цели урока, инструкции к выполнению коммуникативного задания, формулировки оценочного суждения, что позволяет им формировать благоприятный эмоциональный фон на уроке иностранного языка.

Заключение

В последние годы заметно возрос исследовательский интерес к проблеме развития эмоциональной сферы обучающихся и формирования их эмоциональной культуры. Становится очевидным, что в образовательном процессе по иностранным языкам необходимо создавать и поддерживать положительные эмоции, обеспечивающие комфортные условия для успешного усвоения иностранного языка и развития личности школьника.

Управление эмоциональной сферой школьников на уроке иностранного языка осуществляется за счет оптимизации коммуникативного взаимодействия учителя и учащихся, создания эмоционально значимых педагогических ситуаций, а также использования речевых средств воздействия с учетом особенностей личности учащихся. Эмоционально окрашенные речевые средства в формулировке целей урока, ориентирующих замечаний, оценках деятельности обучающихся позволяют оптимизировать психологическую атмосферу на учебном занятии, повысить уровень положительного эмоционального воздействия на обучающихся и в полной мере соответствуют гуманистической, антропоцентрической парадигме языкового образования.

Выполненная работа не претендует на исчерпывающую полноту разработки темы функций эмоций в образовательном процессе по иностранному языку. Кроме того, представляется актуальным более глубокое изучение проблемы реализации эмоций в содержании обучения на разных образовательных уровнях, их отражение в лексических минимумах (отбор эмотивной лексики), учебно-речевых ситуациях и текстах.

Список источников

1. *Анохин П.К.* Эмоции. 2-е изд. М. : БМЭ, 1963. С. 339–358.
2. *Виллюнас В.К.* Целепобудительная функция эмоций. Психологические исследования. М., 1973. С. 41–48.
3. *Виллюнас В.К.* Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтера. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.

4. **Симонов П.В.** Информационная теория эмоций // Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтера. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
5. **Витт Н.В.** Эмоциональная регуляция в речемыслительных процессах // Психологический журнал. 1986. Т. 7, № 3. С. 52–61.
6. **Витт Н.В.** Эмоциональное воздействие речи учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1987. № 6. С. 34–37.
7. **Рейковский Я.** Экспериментальная психология эмоций. М. : Прогресс, 1979. 392 с.
8. **Plutchik R.** Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1: Theories of emotion. New York : Academic, 1980. P. 17–19.
9. **Гураль С.К., Краснопеева Т.О., Смакотин 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.
10. **Ариян М.А.** Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 38. С. 138–152.
11. **Леонтьев А.Н.** Потребности, мотивы и эмоции : конспект лекций. М., 1971. 40 с.
12. **Davidson R.** The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live – and how you can change them. New York : Hudson Street Press, 2012. 304 p.
13. **Humphrey N., Lendrum A., Wigelsworth M.** Social and emotional aspects of leaning (SEAL) program in secondary schools: National evaluation (Research report DFE-PR-049). Manchester, England : University of Manchester, 2010.
14. **Salovey P., Mayer J.D.** Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. 1990. Vol. 9. P. 185–211.
15. **Юматов Е.А.** Динамическая теория эмоций и системная организация поведения // Вестник международной академии наук (Русская секция). 2019. № 1. С. 56–65.
16. **Шаховский В.И.** Лингвистическая теория эмоций. М. : Гнозис, 2008. 416 с.
17. **Чернышов С.В.** Основные положения эмоционально-концептного подхода к обучению иностранным языкам // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 177. С. 138–145.
18. **Чернышов С.В.** Эмоциональный аспект содержания обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 203–210.
19. **Татарина М.Н.** Отбор и организация эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования. Киров : ВГУ, 2018. 164 с.
20. **Леонтьев А.А.** Педагогическое общение. М. : Знание, 1979. № 1. 47 с.
21. **Evans I.M., Harvey S.T., Buckley L., Yan E.** Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments // New Zealand Journal of Social sciences. 2009. № 4 (2). P. 131–146.
22. **Кан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1987. 190 с.
23. **Зимняя И.А.** Психология и лекционная пропаганда. М. : Знание, 1978. 40 с.

References

1. Anokhin P.K. (1963) Emotsii [Emotions]. BME, 2-d izd. pp. 339-358.
2. Vilyunas V.K. (1973) Tselepobuditelnaya funktsiya emotsiy [Purposeful function of emotions]. Psihologicheskiye issledovaniya. M. pp. 41-48.
3. Vilyunas V.K. (1984) Osnovnye problemy psihologicheskoy teorii emotsiy [The main problems of the psychological theory of emotions] // Psihologiya emotsiy. M.: Izd. Mosk. Un-ta. pp. 3-29.
4. Simonov P.V. (1984) Informatsionnaya teoriya emotsiy [Information theory of emotions] // Psihologiya emotsiy. M.: Izd. Mosk. Un-ta. pp. 178-186.

5. Vitt N.V. (1986) Emotsional'naya regul'atsiya v rechemyslitel'nykh protsessakh [Emotional regulation in speech and mental processes] // *Psihologicheskii zhurnal*. Vol. 7 (3). pp. 52-61.
6. Vitt N. V. (1987) Emotsional'noye vozdeystvie rechi uchitelya inostrannogo yazyka [Emotional impact of a foreign language teacher's speech] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 6. pp. 34-37.
7. Reykovskiy Ya. (1979) *Experimental'naya psihologiya emotsiy* [Experimental psychology of emotions]. M.: Progress. 392 p.
8. Plutchik R. (1980) *Emotion: Theory, research, and experience*: Vol. 1. Theories of emotion, New York: Academic. pp. 17-19.
9. Gural' S.K., Krasnopeeva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) Tseli, zadachi, principy i sodержanie individual'nykh traektorij s uchetom latentnykh harakteristik studentov [Goals, objectives, principles and content of individual trajectories with account to the students' latent characteristics] // *Yazyk i kul'tura*. 47. pp. 176-196.
10. Ariyan M.A. (2017) Sotsialno emotsional'noye razvitiye obuchayshisya sredstvami inostrannogo yazyka [Socio-emotional development of students by means of a foreign language] // *Yazyk i kul'tura*. 38. pp. 138-152.
11. Leontiev A.N. (1971) Potrebnosti, motivy i emotsii: konspekt lektsiy [Needs, motives, and emotions: lecture notes]. M. 40 p.
12. Davidson R. (2012) *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live – and how you can change them*. NY: Hudson Street Press. 304 p.
13. Humphrey N., Lendrum A., Wigelsworth M. (2010) *Social and emotional aspects of leaning (SEAL) program in secondary schools: National evaluation (Research report DFE-PR-049)*. Manchester, England: University of Manchester.
14. Salovey P., Mayer J.D. (1990) *Emotional intelligence / Imagination, Cognition, and Personality*. Vol. 9. pp. 185-211.
15. Yumatov E.A. (2019) Dinamicheskaya teoriya emotsiy i sistemnaya organizatsiya povedeniya [Dynamic theory of emotions and systemic organization of behavior] / *Vestnik mezhdunarodnoy akademii nauk (Russkaya sektiya)*. 1. pp. 56-65.
16. Shakhovskiy B.I. (2008). *Lingvisticheskaya teoriya emotsiy. Monografiya* [Linguistic theory of emotions. Monograph]. M.: Gnozis. 416 p.
17. Chernyshov S.V. (2015) Osnovnye polozheniya emotsional'no-kontseptnogo podkhoda k obucheniyu inostrannim yazykam [The main provisions of the emotional-conceptual approach to teaching foreign languages] // *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. 177. pp. 138-145.
18. Chernyshov S. V. (2014) Emotsional'niy aspekt sodержaniya obucheniya inostrannim yazykam [Emotional aspect of the content of teaching foreign languages] // *Yazyk i kul'tura*. 4. pp. 203-210.
19. Tatarinova M.N. (2018) Otbor i organizatsiya emotsional'no-tsennostnogo komponenta sodержaniya inoyazychnogo obrazovaniya [Selection and organization of the emotional and value component of the content of foreign language education]. Kirov: VGU. 164 p.
20. Leontiev A.A. (1979) *Pedagogicheskoe obshenie* [Pedagogical communication]. M.: Znanie. 1. 47 p.
21. Evans I.M., Harvey S.T., Buckley L., Yan E. (2009) Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *New Zealand Journal of Social sciences*. 4 (2). pp. 131-146.
22. Kan-Kalik V.A. (1987) *Uchitelyu o pedagogicheskom obshenii: Kn. dlya uchitelya* [To the teacher about pedagogical communication: teacher's book]. M.: Prosveshchenie. 190 p.
23. Zimnyaya I.A. (1978) *Psihologiya i lektsionnaya propaganda* [Psychology and lecture propaganda]. M.: Znanie. 40 p.

Информация об авторах:

Ариян М.А. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (ул. Минина, 31а, Нижний Новгород, Россия, 603155). E-mail: fenkot603@yandex.ru

Чернышов С.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет (ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1, Москва, Россия, 119991). E-mail: Chernish25@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Ariyan M.A., Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department Foreign Language Teaching Methodology, Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Minina str., 31a, Nizhny Novgorod, Russia, 603155). E-mail: fenkot603@yandex.ru

Chernyshov S.V., Ph.D. (Education), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University (Malaya Pirogovskaya str., 1, p. 1, Moscow, Russia, 119991). E-mail: Chernish25@yandex.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 21.04.2022; принята к публикации 04.05.2022

Received 21.04.2022; accepted for publication 04.05.2022

Научная статья

УДК

doi: 10.17223/19996195/58/7

РАЗВИТИЕ МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ДИСКУРСА ПОСРЕДСТВОМ ПРОФИЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ МАТЕРИАЛОВ

Ирина Александровна Бариленко

*Новосибирский государственный университет, Новосибирск, Россия,
parus_iren@list.ru*

Аннотация. Анализируются практические примеры разработки и внедрения системы лексических упражнений по английскому языку в специализированном образовательном центре для формирования ментального лексикона естественно-научного дискурса. Необходимость формирования устойчивого лексического навыка объективно обусловлена все более возрастающими требованиями к выпускникам школы. Для того чтобы создать все необходимые условия для достижения результатов, важно оптимизировать процесс обучения. Системно-деятельностный подход включает в себя воспитание и развитие личностных качеств учеников; выявление индивидуальных особенностей одаренных школьников; нацеленность на результат обучения с учетом осознанного выбора профильных предметов; наличие познавательной мотивации у обучающихся, в том числе к совершенствованию практических языковых умений; различные формы организации, стимулирующие развитие творческих способностей; введение в учебную программу решения задач, необходимых в будущей профессиональной жизни. Предпринята попытка выяснить, насколько эффективен набор упражнений, который, будучи основой системы обучения, характеризуется научностью, коммуникативной направленностью, а также взаимовлиянием, последовательностью, доступностью упражнений и повторяемостью языкового материала и речевых действий на всех ступенях работы над лексической составляющей языковой грамотности учащихся, в части формирования ментального лексикона естественно-научного дискурса.

С.К. Гураль рассматривает дискурс как результат синтеза научной мысли, как сверхсложное образование, состоящее из разноуровневых компонентов, взаимодействующих между собой по определенным установленным правилам в определенной социальной ситуации. Среди базовых категорий семантического содержания дискурса С.К. Гураль добавлена и проанализирована еще одна категория – ментальный лексикон, способствующая обучению иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе. Ментальный лексикон не является словарем с фиксированным количеством слов и данных о каждой единице. В логике синергетики – это активная живая система, где постоянно происходит установление новых связей. Синергетический эффект означает совместную работу или сотрудничество.

Образование является областью деятельности, которая дает школьникам возможность научиться использовать современные технологии в процессе обучения и сделать осознанный выбор будущей профессии. В нынешних условиях в системе школьного образования существует необходимость внедрения модульной структуры курсов, основанной на системном подходе. Основная причина растущего интереса к модульному системному подходу заключается в том,

что современное школьное образование не вполне отвечает потребностям личности и общества с точки зрения социальной и личной идентичности, будущей профессиональной гибкости. При этом подходе учащиеся несут ответственность за собственное обучение. Необходимость использования языка, возникающая при выполнении задач профильно ориентированной коммуникации, делает процесс обучения эффективным, а учащегося – активным. Обучение в классе является социальной средой обучения и развивает лингвистические и прагматические навыки, а не только коммуникативные. Создание социальной языковой среды, в которой учащиеся смогут общаться друг с другом в естественно-научной многоязычной среде, зависит от навыков и знаний учителей. Поставленные ими задачи в классе или вне класса должны быть соотнесены с потребностями учащихся.

Освещаются результаты экспериментальной подготовки разделов модульных курсов обучения английскому языку, разработанных на интерактивных образовательных платформах «Открытая ФМШ». Используя материалы курсов, преподаватели имеют возможность уделять особое внимание отработке лексических навыков в соответствии с индивидуальными потребностями, интересами и способностями старших школьников. В проведенном исследовании принимали участие старшеклассники Специализированного учебно-научного центра Новосибирского государственного университета естественно-научного профиля. Из контингента указанных обучающихся были организованы контрольная и экспериментальная группы. Занятия в контрольной группе осуществлялись согласно традиционной форме обучения иностранному языку с использованием лексических упражнений с традиционным содержанием учебно-методических комплексов *Spotlight* и *Starlight*. Занятия по иностранному языку в экспериментальной группе проводились с использованием разработанных преподавателями кафедры лексических упражнений профильно ориентированного содержания таким образом, чтобы студенты могли развивать коммуникативные умения в основных видах деятельности на английском языке и удовлетворять индивидуальным профильным траекториям учеников. Экспериментальный образовательный процесс был построен на основе сочетания технологий традиционного и электронного обучения (*e-learning*). Наиболее распространенными упражнениями в обучении лексике можно считать разные технологии запоминания слов, использование синонимов и антонимов слов, образование новых слов, сопоставление слов, поиск-придумывание слова, различные словарные игры, заполнение пропусков, творческие проектные задания.

Сделан вывод, что внедрение системно-деятельностного подхода с интеграцией модульного обучения в содержание иноязычного образования старшеклассников специализированной школы оправдано новыми требованиями Федерального государственного образовательного стандарта к выпускникам школы и закономерно с точки зрения подхода, нацеленного на формирование ментального лексикона естественно-научного дискурса старшеклассников в активной, разносторонней и самостоятельной познавательной деятельности.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, дискурс, ментальный лексикон, системно-деятельностный подход

Для цитирования: Бариленко И.А. Развитие ментального лексикона естественно-научного дискурса посредством профильно ориентированных материалов // Язык и культура. 2022. № 58. С. 107–127. doi: 10.17223/19996195/58/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/7

MENTAL LEXICON DEVELOPMENT OF NATURAL SCIENCE DISCOURSE BY MEANS OF SUBJECT-ORIENTED MATERIALS

Irina A. Barilenko

Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia, parus_iren@list.ru

Abstract. Practical examples of the development and implementation of a system of lexical exercises in English in a specialized educational center for the formation of a mental lexicon of natural science discourse are analyzed. The author proceeds from the statement that the need to form a sustainable lexical skill is defined objectively due to the increasing requirements for school graduates. In order to create all the necessary conditions for achieving results, it is important to optimize the learning process. The system-activity approach includes the education and development of the personal qualities of students; identification of individual features of gifted school-children; focus on the result of training, taking into account the conscious choice of specialized subjects; the presence of cognitive motivation among students, including the improvement of practical language skills; various forms of organization that stimulate the development of creativity; introduction to the curriculum to solve problems, necessary in future professional life. An attempt was made to find out how effective the set of certain exercises is, which, being the basis of the learning system, is characterized by scientific, communicative orientation, as well as mutual, consistency, availability of exercises and repetition of language material and speech actions at all stages of work on the lexical component of language literacy of students, particularly, the formation of the mental lexicon of natural science discourse.

Gural S.K. considers discourse as a result of the synthesis of scientific thought, as a super-complex formation consisting of multi-level components that interact with each other according to certain established rules in a certain social situation. Among the basic categories of the semantic content of discourse, Gural S.K. added and analyzed another category – the mental lexicon, which contributes to the teaching of foreign-language discourse as a super-complex self-developing system. The mental lexicon is not a dictionary with a fixed number of words and data for each unit. In synergetic logic, it is an active living system where new connections are constantly being established. Synergetic means working together or interacting cooperatively.

Education is a field of activity that gives schoolchildren the opportunity to learn how to use modern technology in the learning process and make an informed choice of the future profession. In the current environment, there is a need in the school education system to implement a modular course structure based on a system approach. The main reason for the growing interest in a modular systemic approach is that modern schooling does not fully meet the needs of the individual and society in terms of social and personal identity, future professional flexibility.

Using action-oriented approach, the learners are responsible for their own learning. The need to apply the language that emerged while fulfilling the communicative tasks makes learning process effective and the learner active. Action-oriented approach considers the learner as a social agent in classroom where learning is a social learning environment and develops linguistic and pragmatic skills besides communicative skills. The creation of social language environment where the learner will be able jointly communicate with each other in natural science environment depends on teachers' skills and knowledge. The tasks in classroom or out of classroom must interrelate the needs of the learners.

This article highlights the results of the experimental preparation of modular English courses developed on the interactive educational platforms. Using course materials, teachers have the opportunity to develop gifted learners lexical skills in accordance with the individual needs, interests and abilities of senior schoolchildren. The study conducted by the author was attended by high school students of the Specialized Educational Scientific Center of NSU of a natural science profile. Control and pilot teams were organized from these senior schoolchildren. Classes in the control group were carried out according to the traditional content of foreign language instruction using Spotlight and Starlight course books. Foreign language classes in the experimental group of students were conducted using vocabulary exercises on natural science course content so that students could develop communication skills in basic activities in English and meet individual profile students' paths. The experimental educational process was built on combination of traditional and e-learning technologies. Exercises and activities which are common in vocabulary teaching / learning: word memorizing, using synonym and antonym words, deriving new words, matching words, finding-inventing word, various word games, task completion, action project realization.

Based on the above, the author concludes that the integration of Action-Oriented Approach, and modular technology into the content of foreign-language education of high school students of a specialized school is justified by the new requirements of the Educational Standard for school graduates, but is also logical from the point of view of the approach aimed at developing the student's mental lexicon of natural science discourse in active, versatile and independent cognitive activity.

Keywords: foreign language teaching, discourse, mental lexicon, action-oriented approach

For citation: Barilenko I.A. Mental lexicon development of natural science discourse by means of subject-oriented materials. *Language and Culture*. 2022;58: 107-127. doi: 10.17223/19996195/58/7

Введение

Национальная доктрина образования в Российской Федерации [1] провозглашает тезис о том, что система образования призвана обеспечить формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, а также подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

Целью образования по новым федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) третьего поколения является общекультурное, личностное и познавательное развитие учеников для обеспечения основной компетенции, умение учиться. Отличительной особенностью нового ФГОС является его направленность на обеспечение перехода в образовании к развитию творческих способностей обучающихся, раскрытию своих возможностей, подготовке к жизни в современных условиях на основе системно-деятельностного подхода.

ФГОС предполагает обеспечение профессиональной ориентации обучающихся, их исследовательской и проектной деятельности; определяет цели и основной результат образования: развитие личности обучающихся, их готовность к саморазвитию и непрерывному образованию, отвечающие требованиям информационного общества и инновационной экономики; формирование готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию, выбору профильного образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений.

В настоящее время обозначился ряд проблем в области обучения учащихся предметам естественно-научного цикла, среди которых вопрос, связанный с реализацией гуманитарного компонента в естественно-научном образовании. Он напрямую соотносится с особенностью современного этапа развития естествознания, для которого характерны интеграция и взаимопроникновение наук, и обусловлен общностью и внутренним единством гуманитарного и естественно-научного компонентов содержания образования. Другая проблема связана с формированием современной естественно-научной картины мира и научного мировоззрения. Естественно-научную картину мира составляют специальные картины мира (физическая, химическая, биологическая и др.), в которых происходит систематизация и обобщение всей совокупности знаний о природе. Специальные картины мира создавались в рамках отдельно взятой науки и являются фрагментами единой естественно-научной картины мира. При изучении школьных естественно-научных дисциплин формируется, как правило, картина мира (физическая, химическая, биологическая и т.д.), присущая этому предмету. Специалисты, получившие естественно-научное образование, способствуют бурному прогрессу науки и техники. Все большее развитие получает процесс объединения усилий различных наук для решения важных практических задач в новых, наиболее активно развивающихся направлениях. Быстрого роста и важных открытий сейчас следует ожидать как раз на участках «стыка», взаимопроникновения наук и взаимного обогащения их методами и приемами исследования.

В последние годы наблюдается рост интереса к междисциплинарному направлению, получившему название «синергетика» (от лат. *sinergeia* – сотрудничество, взаимодействие). Современные ученые В.И. Аршинов и Я.И. Свирский рассматривают синергетику не только как новую картину мира, но и как научное мировоззрение, включающее в себя философский смысл. Одним из ключевых понятий синергетики является бифуркация (от лат. *bifurcus* – точка разветвления). Точке бифуркации соответствует критическое значение процесса самоорганизации, когда траектория развития системы начинает отклоняться от того пути, по которому система шла до сих пор. В терминах синергетики коммуникативная среда является не внешним фактором, а участником

коммуникативного процесса, примерно таким образом выглядит сложная система коммуникации, в которой происходит саморазвитие языка, поскольку каждый коммуникативный акт несет свой, присущий только ему смысл. В рамках синергетического подхода можно утверждать, что смысл образуется по ходу коммуникативного общения. Синергетика предполагает открытую коммуникативно ориентированную личность.

Греческий философ Аристотель утверждал следующее: чтобы говорить, нужно знать предмет. Именно знания обуславливают более высокое качество коммуникации. Особенно актуальным становится обучение иностранному языку в условиях межпредметных связей в специализированном учебно-научном центре. Это означает, что содержание обучения может быть построено на информации из любой предметной области, так как содержательной основой обучения является иноязычный текст, который может нести самую разную информацию. Потребность в умении выражать мысли на иностранном языке, свободно оперировать этим инструментом для достижения узкопрофильных целей возникает у учащихся, имеющих достижения всероссийского и международного уровня по предметам естественно-научного цикла, на этапе обучения в Специализированном учебно-научном центре Новосибирского государственного университета (СУНЦ НГУ). Популяризация направлений инженерного цикла, повышение качества естественно-научного образования, вовлечение учеников в научно-техническое творчество, стимулирование интереса школьников к сфере инноваций и высоких технологий, поддержка талантливых подростков, развитие у школьников навыков практического решения актуальных инженерно-технических задач отвечают потребностям времени.

Современные требования, предъявляемые к выпускникам школы, в настоящее время претерпевают большие изменения. Так, в связи с ФГОС третьего поколения будущие выпускники естественно-научного профиля должны владеть соответствующими навыками и умениями не только в профильной области на родном языке, но также ключевыми компетенциями выпускника СУНЦ должны стать коммуникативные метапредметные компетенции: умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации, формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, использование иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях, т.е. они должны правильно использовать естественно-научный дискурс в разных ситуациях взаимодействия.

Понимание лексического языкового знания как знания более высокого уровня, демонстрирующего связь лексических единиц с понятиями, концептами, означает проявление на иностранном языке знаний о

естественно-научной картине мира, которые частично сформированы на родном. Обычно лексические знания сформированы бессистемно, так как учащийся знает слово, но часто не может правильно употребить его в нужном значении, словосочетании, предложении. Лексическое знание, которое, наряду с фонологическим, грамматическим, синтаксическим, входит в состав языкового, связано с характеристиками слова как единицы языка, оно пронизывает все уровни языковой системы и выходит на уровень текста. Новое лексическое знание, в нашем случае профильно ориентированное знание, необходимо включать в определенную систему. Именно знание как целостная интегративная структура, включающая взаимосвязанные типы знаний, предопределяет наше поведение и помогает интерпретировать новый опыт через накопленный старый [2].

Известно высказывание Платона о том, что познание слов ведет к познанию предметов, а значит, мы можем, обучая словам, представленным в концептуальной, понятийной целостности, помочь учащемуся понимать, интерпретировать и продуцировать речь на иностранном языке в соответствии с его индивидуальными профильными интересами.

Р. Джекендофф, Е.С. Кубрякова, Дж. Эйчисон и другие ученые рассматривали понятие ментального лексикона как сложную систему, включающую большое количество слов в словарном запасе человека, которые находятся в определенной степени упорядоченности, и высокую скорость оперирования ими. В данной работе автор обращается к трудам С.К. Гураль, где данное понятие рассматривается как категория дискурса, оно связано со способностью человека хранить в своей памяти и мгновенно извлекать из нее огромное количество нужных слов в процессе постоянного общения [3]. В терминах синергетики коммуникативная среда является не внешним фактором, а участником коммуникативного процесса, примерно таким образом выглядит сложная система коммуникации, в которой происходит саморазвитие языка, поскольку каждый коммуникативный акт несет свой, присущий только ему смысл. В рамках синергетического подхода можно утверждать, что смысл образуется по ходу коммуникативного общения. Синергетика предполагает открытую коммуникативно-ориентированную личность.

При обучении иностранному языку в специализированной школе и формировании ментального лексикона учащегося необходимо принимать во внимание ряд факторов, которые оказывают на это существенное влияние, а именно: возрастные и личностные характеристики каждого отдельного школьника, принимая во внимание основную особенность подросткового возраста, такую как резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны их развития, и актуальную потребность подростков к самоутверждению, поиску в мире своего места; роль преподавателя в учебной деятельности – учителю важно выстро-

ить позитивные взаимоотношения с обучаемыми, сама личность учителя и характер его отношения к ученику играют значительную роль в становлении мотивационно-побудительной сферы учащихся; формирование активной среды обучения через организацию процесса обучения и учебной деятельности – через создание условий для внутреннего мотивирования процесса учения учитель способствует появлению ощущений, которые выделяются как три основные составляющие учебной мотивации: ощущение свободы выбора, ощущение успешности, ощущение самостоятельности процесса поиска знаний.

Школьники специализированного естественно-научного профиля в отличие от учеников массовой школы обладают достаточно широкими знаниями в области математики, физики, химии, биологии, что в значительной степени облегчает дополнительную, характерную только в условиях специализированного школьного обучения и продиктованную индивидуальными потребностями наших обучающихся задачу обучения иностранному языку – формирование ментального лексикона естественно-научного дискурса, однако в связи с тем, что эти знания ограничиваются только родным языком, учителю необходимо подобрать правильное средство обучения. Для того чтобы такое средство было эффективным, необходимо использовать современные педагогические технологии.

Технология модульного обучения подходит лучше других, поскольку модуль как единица обучения включает в себя все необходимые компоненты учебно-методического комплекса, нацеленные на приобретение навыков и умений для выполнения какой-либо конкретной профильной деятельности на заданном уровне. Вариативность содержания программ среднего общего образования обеспечивается в ФГОС за счет части содержания образования, в пределах которой осуществляется освоение относительно самостоятельного тематического блока учебного предмета или учебного курса либо нескольких взаимосвязанных разделов, называемых учебными модулями. Важным критерием построения модуля является структурирование деятельности обучаемых в логике этапов усвоения знаний: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, применение, систематизация. Принципами модульного обучения являются: принцип развития обучающимся своей познавательной деятельности, принцип соответствия возможностям и способностям обучающихся, принцип психологической комфортности.

Методология исследования

Современное образование предполагает перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения

на формирование общеучебных умений, на развитие самостоятельности учебных действий. Задача системы образования сегодня состоит не в передаче объема знаний, а в том, чтобы научить школьников учиться. Системно-деятельностный подход лежит в основе современных стандартов, так как он позволяет создавать для обучающихся активную, многофункциональную и самостоятельную познавательную деятельность. Деятельностный метод обучения обеспечивает системное включение старшеклассников в учебно-познавательную деятельность, нацеленную на результат. Реализация технологии деятельностного метода в практическом преподавании обеспечивается следующей системой дидактических принципов: принцип деятельности – получая знания не в готовом виде, ученик добывает их сам, что способствует активному успешному формированию его общеучебных умений; принцип непрерывности – преемственность между всеми этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей; принцип целостности – формирование учащимися обобщенного системного представления о мире, в нашем случае формирование современной естественно-научной картины мира; принцип минимакса, который полностью реализуется в системе специализированного школьного образования, заключается в следующем: школа предоставляет ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне, определяемом зоной ближайшего развития старшеклассников, и обеспечивает при этом его усвоение на уровне государственного стандарта знаний; принцип психологической комфортности; принцип вариативности; формирование учащимися способностей к принятию оптимальных решений в ситуациях выбора; принцип творчества, который наглядно демонстрируется при обучении в системе СУНЦ одаренных ребят, для которых характерно стремление к творческой деятельности и самостоятельности, высказывание и отстаивание собственных идей.

Методологической базой исследования являются положения системного подхода (Л. фон Бергаланфи, А.А. Богданов, С.К. Гураль, Ф. Капра, Э. Морен, С. Пинкер, И.Р. Пригожин, Ф.П. Тарасенко и др.), компетентного подхода (К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев, И.А. Зимняя, Н.А. Качалов, В.В. Сафонова, Т.С. Серова, Е.Н. Соловова, Г.С. Трофимова и др.), коммуникативного подхода (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, С.К. Гураль, Н.А. Качалов, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.), модульного обучения (Р.С. Бекирова, В.М. Гареев, Х. Бендарчик, Е.М. Дурко, В.Б. Закорюкин, Н.Ю. Коробова, С.И. Куликов, Г.В. Лаврентьев, Ю.Ф. Тимофеева, Е.И. Попов, М.А. Чошанов, В.А. Цыбанева, Н.Л. Шевелева, П.А. Юцявичене и др.).

Тён ван Дейк утверждал, что дискурсы коллективно разделяемы и социальны. Соответственно, если мы хотим понять дискурс и его эффекты, мы должны также понять контекст, в котором он возникает [4].

Дискурс, по мнению Е.С. Кубряковой, «это особая форма использования языка» в устной или письменной форме. Результатом этой деятельности является текст, который выражает особую ментальность как компонент определенной социальной деятельности людей, которые представляют исполнителей процессуальной деятельности. Если память – «склад» всех тех образов, о которых можно вспомнить в отсутствие вызвавших их объектов, то ментальный лексикон – это совокупность знаний, группирующихся «вокруг» слова, и всех сведений, вытекающих из осознания его связей с другими словами и другими оперативными единицами сознания (концептами). П. Тагард указывает, что совокупность слов в словаре называется лексиконом, поэтому совокупность слов или концептов, репрезентированных в сознании, называется ментальным лексиконом. В. Марслен-Вилсон подчеркивает, что ментальный лексикон – это центральная система обработки языка как таковая, т.е. ее значимость одинаково велика и для порождения, и для понимания речи.

Давая разъяснение термину «ментальный лексикон» как тому компоненту грамматики, в котором содержится вся информация – фонологическая, морфологическая, семантическая и синтаксическая, – которой говорящие владеют о словах и морфемах, К. Эммори и В. Фромкин подробно описывают те репрезентации, которые эта информация получает в головах говорящих. Таким образом, ментальный лексикон оказывается представленным разными типами репрезентации для каждой из его единиц, а потому он в целом носит модулярный характер. Интересно отметить, что уже Н.И. Жинкин подчеркивал важность при восприятии речи образа всего слова в целом, указывая на ту ее стадию, когда люди «в интеграле разных признаков, принадлежащих вещам и образующих разные конфигурации, находят образ». Для него лексикон – это прежде всего образы слов в памяти человека.

В своих работах Р. Джекендофф писал о том, что значимость лексикона заключается не только в том, что в памяти человека хранятся самые различные по своей форме и содержанию единицы, обеспечивающие в своей комбинаторике нормальную речевую деятельность, но и в том, что среди этих единиц фигурирует такая удивительная и всемогущая единица, как слово [5].

Проблема активного овладения языковыми средствами должна решаться на уровне овладения дискурсом. Это предполагает не только знание определенного количества лексических единиц и владение основными правилами грамматики изучаемого языка, но и, прежде всего, умение адекватно понимать разные типы дискурса в зависимости от

определенной ситуации общения, коммуникативные цели, установки, социальные роли коммуникантов [6].

В современных исследованиях ментальный лексикон, т.е. внутренний словарь человека, понимается как сложноорганизованная сеть (network). Отличия ментального лексикона от обычного словаря касаются содержания, принципов организации и механизмов поиска. Так, слова в большинстве бумажных словарей организованы по алфавиту, а в ментальном лексиконе они могут быть структурированы на основе множества принципов, в том числе фонетических, семантических и ассоциативных [7].

В качестве центральной единицы «механизма» продуцирования речи выступает ментальный лексикон, содержащий всю необходимую информацию для преобразования на уровне грамматического кодирования невербального концептуального содержания в вербальные структуры. Каждое новое «поступление» в лексикон характеризуется семантической, синтаксической, морфологической и фонологической завершенностью [8].

Речевая деятельность индивида обусловлена его ментальным лексиконом. Ментальный лексикон дефинируется обычно как составная часть долговременной памяти, в которой хранятся лексические и концептуальные единицы. Если поиск слов в словаре является сознательным действием, то поиск лексем в ментальном лексиконе ведется бессознательно; иначе говоря, ментальный лексикон – это такая система знаний, которая активизируется нами автоматически, когда мы читаем или говорим [8].

Г. Ярема и Г. Либбен придерживаются позиции, что «ментальный лексикон – это когнитивная система, которая представляет собой способность для осознанной и неосознанной лексической деятельности». Авторы обращают внимание на ключевые моменты в своем определении. Во-первых, ментальный лексикон – это именно лексическая активность, а не то, что приводит ее в действие. Во-вторых, это система, что говорит об определенной степени функциональной интеграции его внутреннего устройства: слова связаны друг с другом, но характер связи остается под вопросом. В-третьих, в понятии способность заключается идея о наличии у человека возможности совершать разного рода деятельность с помощью ментального лексикона, а не только то, что он обычно делает. И центральное, что подчеркивается при пояснении данного определения, это то, что ментальный лексикон является изменчивой системой: люди постоянно сталкиваются с новыми словами и придумывают новые [9].

Достаточно подробно раскрывает понятие «ментальный лексикон» Д. Эйтчисон в своей работе *Words in the mind*, где проводится сравнение между ментальным лексиконом и обычным словарем. Во-

первых, слова в ментальном лексиконе организованы не в алфавитном порядке, о чем свидетельствуют различные оговорки и ошибки в речи: замена происходит не на следующее слово в ряду, как в обычном словаре, а на слово, с которым существует определенная иная звуковая связь. Таким образом, в ментальном лексиконе слова объединены особой звуковой связью. Во-вторых, в ментальном лексиконе существует особая синонимическая связь между словами, которая часто не обнаруживается ни в одном толковом словаре. То есть и в словаре, и в ментальном лексиконе обнаруживаются синонимические ряды, но характер их образования существенно отличается [10].

Исследования и результаты

Развитие территории все больше зависит от человеческого капитала, от образовательного, научного и культурного потенциала. Стратегическим приоритетом социально-экономического развития Новосибирской области является стимулирование модернизации и технологического перевооружения, создание новых мощностей, расширение наукоемкого производства, технологического оборудования и услуг, основанных на новейших знаниях. В «Стратегии социально-экономического развития Новосибирской области на период до 2030 года» обозначена приоритетная цель: создание и использование экономики знаний для становления Новосибирской области как одного из наиболее инвестиционно и социально привлекательных регионов Российской Федерации. Это наукоемкая экономика нового типа, основанная на новейших достижениях научно-технического прогресса. Следовательно, подготовка высококвалифицированных кадров для промышленности и развитие инженерного образования являются стратегической задачей развития Новосибирской области. В области действует система генерации знаний и инноваций, имеется 50-летний опыт отбора и обучения одаренных детей, создана многопрофильная система подготовки высококвалифицированных кадров [11].

Опираясь на представленные теоретические положения, автором настоящей статьи было проведено исследование, в котором приняли участие старшеклассники СУНЦ НГУ естественно-научного профиля. Указанные обучающиеся изучают английский язык в качестве основного иностранного языка на базовом уровне согласно учебному плану. Учитывая специфику набора одаренных школьников, уровень владения английским языком учащихся в классах неоднороден, особенно такая дифференциация стала заметной после продолжительной замены очного обучения на дистанционное. Одни учащиеся испытывают лишь некоторые проблемы при изучении иностранного языка, материал усваивается ими легко, изучение иностранного языка доставляет им удоволь-

ствие. Другая группа учащихся испытывает явные трудности в изучении иностранного языка. Следствием этого является то, что у ученика не возникает внутренней необходимости к успешному овладению иностранного языка (в отличие от учащихся, которым изучение языка доставляет удовольствие). Потребность применять и активно использовать иностранный язык в качестве инструмента в процессе обучения активно реализуется в межпредметных связях, когда возникает возможность индивидуального или командного участия в международном состязании по профильным предметам.

Общее количество участников контрольных и экспериментальных групп составило 96 человек. Занятия по иностранному языку в контрольных группах проводились по традиционной методике с использованием учебно-методических комплексов *Spotlight* и *Starlight*, включенных в федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность. Занятия по иностранному языку в экспериментальных группах проводились с применением авторских электронных образовательных ресурсов, разработанных на основе модульной технологии.

Успешность усвоения учебного материала и способность к творчеству – наиболее известные признаки одаренности. Непременная отличительная черта одаренного школьника – оригинальность мышления, выражающаяся в непохожести, нестандартности решения. Оригинальность рождается из преодоления «правильного», очевидного, общепринятого. Менее же известны такие признаки одаренности, как возникновение вопросов, проблем, догадок, которые непосредственно не связаны с успешностью обучения, но в большей степени характеризуют талантливую личность [12].

Современный подход к обучению иностранному языку обуславливает необходимость оперативной и одновременно очень качественной подготовки к функционированию его языковых средств. Уровень сформированности коммуникативных компетенций напрямую зависит от качества овладения языковыми средствами, в том числе и лексической стороной речевой деятельности. По выражению Л.В. Щербы, лексика – это живая материя языка, она служит для предметного содержания мысли, т.е. для называния.

Одним из успешных примеров по разработке учебного модуля является проект Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» в рамках программы «Цифровая платформа персонализированного образования в школе» (Москва, 2019). В персонализированной модели образования учебный модуль – структурная единица образователь-

ного процесса. Если урочное планирование основано на допущении, что все ученики движутся в одном темпе, то для перехода к персонализации учащимся необходимы более гибкие временные рамки при удержании системы понятных учебных целей и задач и возможности выбора способов освоения учебного материала.

Учебный модуль в такой модели составляют следующие элементы: Мотивационно-ориентировочный блок (Базовая идея модуля; Проблемный вопрос; Шкалированные учебные цели; План работы с распространенными ошибками и ложными представлениями (для учителя); Мотивирующее задание; Предварительное оценивание (на усмотрение разработчика/учителя); Блок заданий уровня 2.0; Блок заданий уровня 3.0; Варианты заданий уровня 4.0; Инструменты рефлексии и самооценки) [13].

При разработке профильных курсов с использованием технологии модульного обучения данная модель представляется автору очень перспективной, так как она наиболее эффективна для формирования ментального лексикона естественно-научного дискурса посредством системы лексических упражнений на уроках иностранного языка. Система упражнений выступает в качестве основы системы обучения и представляет собой организованные и взаимообусловленные действия учащихся, направленные на достижение конкретной учебной цели при формировании навыков и умений.

В сегодняшнем образовательном пространстве владение терминологической составляющей какой-либо специальной лексической системы трудно переоценить. Терминология составляет ядро языка профессиональной коммуникации. Она концентрирует в себе его основные признаки и свойства. Это определяет ее важное место на каждом уроке иностранного языка, и формирование лексических навыков постоянно находится в поле зрения преподавателя.

Экспериментальное обучение осуществлялось в три этапа в соответствии с образовательной технологией модульного обучения (*modular approach*), которая обеспечивает сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, а именно модулями, размещенными на интерактивных платформах.

Первый этап работы с обучающимися может быть охарактеризован как ознакомительный. Разрабатывая упражнения для тематических профильных модулей, мы исходим из того, что система упражнений должна характеризоваться как доступностью, так и последовательностью их выполнения.

Второй этап может быть определен как тренировочный. Повторяемость речевых действий и языкового материала представлена в модулях лексическими упражнениями, где отрабатывается ограниченный языковой материал и ограниченное количество речевых действий на

уровне слова, предложения и текста, но тщательно отобранный языковой материал позволяет поддерживать интерес обучающихся на каждом этапе работы с заданиями модуля. Образующаяся система упражнений характеризуется коммуникативной направленностью, что позволяет ученикам с большей мотивацией заниматься формированием и отработкой лексических навыков.

Третий этап является практическим. Приведем примеры упражнений отдельных модулей наших курсов Biology и English for Specific Purposes. Engineering [14].

Упражнения, направленные на формирование лексического навыка на уровне слова – Working with Words:

Пример 1:

TASK: Read the sentences, look at the highlighted words and decide which process of word formation has been applied, which part of speech each word is. Example: Teach your students to develop autonomous mechatronics and robotic systems, which have developed rapidly in the last decade.

The advent of modern technologies in motors, sensors, autonomous control and machine learning has resulted in a wide range of applications in manufacturing processes, autonomous cars, drones and space applications.

Artificial intelligence (AI) refers to the ability of machines to perform cognitive functions, such as learning and problem solving.

TASK: Then complete the table with the correct form of the words where possible. Write them in capital letters.

VERBS\ NOUNS\ NOUNS (person)\ADJECTIVES\ADVERBS
APPLY\ APPLICATION\ APPLICANT\ APPLICABLE\ ---

Пример 2:

TASK: Match the terms with their full names. Give their definitions. Write the definitions down in the space provided. Practice your reading. Record your reading. Attach your Audio file. Choose one term and prepare a one-paragraph presentation. Write five follow-up questions base on presentation content for your teammates.

e.g. CRISPR \ DNA \ NGS \ RNA

ribonucleic acid \ clustered regularly interspaced short palindromic repeat \ next-generation sequencing \ deoxyribonucleic acid

Упражнения, направленные на формирование коммуникативных навыков в естественно-научном дискурсе на уровне предложения – Working with Sentences. Приведем пример заданий в рамках системно-деятельностного подхода с открытым типом ответов, когда компьютерный формат задания предлагает множественный выбор. Однако он не запрограммирован на мгновенную проверку ответа обучающихся, а предлагает обдумать варианты, отираясь на знания ученика, если их недостаточно – воспользоваться дополнительными источниками информации на родном или иностранном языке, затем записать свой ответ и обосновать его.

Пример 1:

Translation and Transcription are two common biology topics. Transcription is the process by which DNA is copied to RNA whereas translation is the process by which RNA is used to produce proteins. Do you think you have a good understanding of both these processes? Let us test your knowledge with this quiz.

TASK: Answer a few simple questions in this quiz, prove your choice and write your answers in the space provided.

1. To understand the structure of RNA polymerase, researchers employed what technique to view this enzyme?

- A. X-ray crystallography
- B. Gas Chromatography
- C. Gel Electrophoresis
- D. PCR amplification
- E. Hardy-Weinberg equilibrium

Пример 2:

TASK: Do the crossword puzzle “Biomedical Careers”. Choose a job from the crossword. Present the information about the job in a form of ppt presentation, a poster, a slide show or infographics. Support it with your audio or video file. Attach your file.

Упражнения, направленные на формирование лексического навыка на уровне текста, – Working with Texts. Компьютерная грамотность входит в компетентность современного педагога, а сочетание владения методикой преподавания с навыками разработки электронной модели упражнения органически выводит статус учителя на новый профессиональный уровень. В приведенном ниже примере 1 использован оригинальный макет заданий «Ввод ответа в рамках текста» на интерактивной платформе ресурса «Открытая ФМШ».

Пример 1:

TASK: Word Formation: Read the text. Complete the gaps with the derivatives of the words in brackets. e.g. nature - naturalist

e.g. Ecology is the study of the interactions of organisms and their environments. The methods of ecology fall roughly into three categories: {{descriptive|e|348ej252a141ahc}} (describe) surveys of patterns of species and resource {{distribution|e|348ej283f145ica}} (distribute) and abundance, {{theoretical|e|348ej2dbda27j30}} (theory) modeling, and experimental {{manipulations|e|348ej2i1bd6121i}} (manipulate)...

Пример 2:

TASK Read the text “Gravity as a universal force”. Guess the words from the text. Match each word with a definition.

e.g. the force that attract objects in space towards each other, and that on earth pulls them towards the ground {gravity}

the area outside the Earth’s atmosphere where all the other planets and stars are {outer space}

an effect that causes things to move in a particular way having no weight, especially because of being outside the Earth's atmosphere {weightless}

Комбинированный тип упражнений, который предполагает объединение предыдущих типов упражнений, используется в ситуациях,

когда учащиеся естественно-научного профиля одновременно учатся и понимать аутентичные профильные материалы, и выделять прагматический потенциал текста, его цель, ключевую информацию, и рефлексировать в соответствии с ситуацией. Отдельным видом работы являются проекты в формате отработки и активизации лексических умений и навыков.

Пример 1:

PROJECT English is Everywhere

Aim: To foster learner independence; to create an end-product using student findings, for example designs for a T-shirt, fridge magnet, schoolbag, or pencil case, sticker for a mobile phone, etc.

Language focus: To develop learners' ability to identify and learn new vocabulary; to expand students' awareness of how much English vocabulary there is around them

Technology presentation: software, advertise designs a student comes across etc.

Student preparation:

A student collects as many different examples as possible of magazine pages, newspaper articles, advertisements, package wrappings, labels, and other realia with English words on them for the project Introduction.

A student chooses his/her own area of research to find out how much English for Specific Purposes is used in daily life. Suitable areas for investigation are likely to include fashion and clothing, supermarket food and drink products, computer language, company names, magazine titles, local shop names, instructions included with biology and chemistry equipment at their school laboratory such as microscopes and flasks, and language associated with science (for example, data, research, botany). At this stage, students decide on his/her end-product. The content of this project is entirely student-led and open-ended.

A student presents his/her designs he/she came across. The presentation could be videoed and attached as supplementary materials to your designs.

Пример 2:

Совместная работа российских школьников СУНЦ НГУ и их зарубежных сверстников в международном проекте в рамках программы устойчивого развития образования (Sustainable Development Goal) школы DPS Gurgaon (Дели, Индия). Сборник «Антология стихов: вокруг света» (Anthology of Poems: Around the World) стал результатом тесного сотрудничества между 13 странами [15]. В проекте участвовали 21 школа, 29 учителей и 93 молодых поэта. По мнению авторов проекта, такой сборник дает возможность услышать мнения детей со всего мира о важных проблемах. Перед сочинением стихов ребята познакомились с разными форматами стихотворений creative writing, pattern poetry, I am poem и др., прочитали большое число произведений разных авторов. Стихи для сборника были размещены на платформе Google Classroom, отбор прошли те стихотворения, которые отвечали следующим критериям: соответствие теме, точное языковое качество (выбор лексики и грамматики) и эмоциональный отклик читателей (чем понравилось и чем поразило стихотворение). Лучшие работы вошли в международный сборник, российские школьники приняли участие в записи видеопрезентации проекта [16].

Стратегию обучения лексике можно активизировать, изучая слова в контексте, ориентированном на действия. В системно-деятельностном

подходе приоритет отдается упражнениям, соответствующим возрастному уровню учащихся; слова должны выбираться в соответствии с уровнем профильного образования, а также преподавание лексики следует активно ориентировать на коммуникативные и практические задачи.

Использование преподавателем профильно ориентированных материалов естественно-научного, инженерного и других предметных областей углубленного изучения в СУНЦ НГУ на уроках иностранного языка, получение информации по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта, в сочетании с компьютерными средствами обучения обеспечивают наиболее оптимальную реализацию дидактических задач развития лексических умений и навыков и формирование ментального лексикона естественно-научного профиля одаренных старшеклассников специализированной школы.

Заключение

Обучение лексике занимает важное место в преподавании иностранного языка. Развитие всех языковых навыков в основном зависит от степени усвоения слов. Язык как важнейший инструмент коммуникации может достичь своей цели благодаря лексическому разнообразию. Чем шире границы лексической компетенции учеников, тем больше они понимают других, кроме того, они могут мыслить, общаться и продуцировать новые знания в разных предметных областях.

Процессы технологической модернизации требуют резкого ускорения обновления знаний. Это означает, что запас знаний человека, накопленный за время обучения, устаревает всего за несколько лет трудовой деятельности. Среди требований работодателей характерным параметром выступает «профессиональная компетентность» выпускника. Данный параметр определяет, что знания, умения, навыки используются лишь как промежуточные показатели. Готовность к профессиональной деятельности определяется главным образом уровнем приобретенных компетенций. Именно поэтому «умение учиться» активно формируется и совершенствуется при обучении лексическим навыкам.

Опыт работы по разработке профильно ориентированных лексических упражнений и использованию технологии модульного обучения позволяет сделать следующие выводы: достоинство технологии состоит в том, что создаются благоприятные условия формирования умения учащихся осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей профильной коммуникации, навыка планирования своей деятельности; расширения лингвистического кругозора и лексического запаса, использования иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях. Применение электронного обучения играет важную роль в

формировании и развитии компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий. Расширение ментального лексикона на стыке изучаемых в СУНЦ НГУ учебных дисциплин способствует формированию и развитию естественно-научного мышления, в том числе и на иностранном языке, умению применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации.

Значительно повысилась мотивированная готовность продолжить образование в высшем учебном заведении, осознание необходимости и способность к обучению в течение всей жизни, что закономерно приводит к созданию системы формирования профессиональной направленности и осознанного выбора дальнейшей образовательной траектории. Совпадение приоритетов специализированной школы и новой образовательной политики Российской Федерации находит свое прямое отражение в формировании системного мышления путем установления прочных межпредметных связей, активизации исследовательской и проектной деятельности обучающихся на родном и иностранном языках, направленной на овладение обучающимися учебно-познавательными приемами и практическими действиями для решения личностно и социально значимых задач и нахождения путей разрешения проблемных задач.

Список источников

1. **Национальная** доктрина образования в Российской Федерации, специализированный образовательный портал «Инновации в образовании». URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm>
2. **Кубрякова Е.С.** Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004. 560 с.
3. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 176 с.
4. **Дейк Т.А. ван.** Язык. Познание. Коммуникация. М. : Прогресс, 1989. 310 с.
5. **Кубрякова Е.С.** Обеспечение речевой деятельности и проблема внутреннего лексикона // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М., 1991.
6. **Стрелкова С.Ю.** Интегративное обучение иноязычной грамматике: от предложения к дискурсу. М. : Либроком, 2012. 184 с.
7. **Aitchison J.** Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon. Oxford : Blackwell, 2012. 307 p.
8. **Фесенко Т.А.** Ментальный лексикон: проблемы структуры и репрезентации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2005. № 3 (006). С. 55–58.
9. **Jarema G., Libben G.** The Mental Lexicon: Core Perspectives. Oxford, UK : Elsevier, 2007.
10. **Aitchison J.** Words in the mind: an introduction to the mental lexicon. Oxford : Blackwell, 1987. P. 229.
11. **О Стратегии** социально-экономического развития Новосибирской области на период до 2030 года : постановление Правительства Новосибирской области от 19 марта 2019 года № 105-п. URL: <https://docs.cntd.ru/document/465728379>

12. **Блинова В.Л., Блинова Л.Ф.** Детская одаренность: теория и практика : учеб.-метод. пособие. Казань : ТГГПУ, 2010. 56 с.
13. **Ермаков Д.С.** Разработка учебного модуля в персонализированной модели образования : метод. пособие / под ред. Д.С. Ермакова. М. : Платформа новой школы, 2019. 56 с.
14. **Английский** для специальных целей: Инженерное дело // Открытая ФМШ : веб-сайт курса. URL: <https://co.openschool.nsu.ru>
15. **Anthology of Poems: Around the World** : flip book. Gurgaon ; Delhi, 2021. URL: <https://anyflip.com/whlry/emhz/>
16. **Anthology of Poems Around the World** : project video presentation. Gurgaon, Delhi, 2021. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gCU2XR0S50Y>

References

1. Natsional'naya doktrina obrazovaniya v rossiyskoy federatsii, spetsializirovanny obrazovatel'nyy portal "Innovatsii v obrazovanii" [National Doctrine of Education in the Russian Federation, specialized educational portal "Innovations in Education"]. URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm>
2. Kubryakova E.S. (2004) Yazyk i znaniye: na puti polucheniya znaniy o yazyke: chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira [Language and knowledge: On the way to gain knowledge about language: parts of speech from a cognitive point of view. The role of language in the knowledge of the world]. M. p. 358.
3. Gural S.K. (2012) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya. [Discourse Analysis in Terms of Synergetic Approach]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 176 p.
4. Van Dijk T.A. (1989) Yazyk. Poznaniye. Kommunikatsiya. [Language. Cognition. Communication]. M.: Progress. 310 p.
5. Kubryakova E.S. (1991) Obespecheniye rechevoy deyatel'nosti i problema vnutrennego leksikona [Provision of speech activity and the problem of the internal lexicon] // Chelovecheskiy faktor v yazyke: Yazyk i porozhdeniye rechi. M.
6. Strelkova S.Yu. (2012) Integrativnoye obucheniye inoyazychnoy grammatike: ot predlozheniya k diskursu [Integrative teaching of foreign-language grammar: from sentence to discourse]. M.: Librocom. p. 78.
7. Aitchison J. (2012) Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon. Oxford: Blackwell. 307 p.
8. Fesenko T.A. (2005) Mental'nyy leksikon: problemy struktury i reprezentatsii [Mental lexicon: problems of structure and representation] // Voprosy kognitivnoy lingvistiki, 3. Tambov. pp. 55-58.
9. Jarema G., Libben G. (2007) The Mental Lexicon: Core Perspectives. Elsevier Oxford, UK.
10. Aitchison J. (1987) Words in the mind: an introduction to the mental lexicon. Oxford: Blackwell. p. 229.
11. O Strategii sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Novosibirskoy oblasti na period do 2030 goda : postanovleniye Pravitel'stva Novosibirskoy oblasti ot 19 marta 2019 goda No. 105-p [Decree of the government of the Novosibirsk region On the Strategy for Socio-Economic Development of the Novosibirsk Region for the Period until 2030 as of March 19, 2019 No. 105-p]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/465728379>
12. Blinova V.L., Blinova L.F. (2010) Detskaya odarennost': teoriya i praktika : uchebno-metodicheskoye posobiye [Children's giftedness: theory and practice: educational and methodological manual]. Kazan: TGSPU. 56 p.
13. Ermakov D.S. (2019) Razrabotka uchebnogo modulya v personalizirovannoy modeli obrazovaniya: metodicheskoye posobiye [Designing a training module in a personalized education model: methodological manual]. M.: ANO "New School Platform". 56 p.

14. Angliyskiy dlya spetsial'nykh tseley: Inzhenernoye delo // Otkrytaya FMSH : veb-sayt kursa [The NSU SESC website of the Open SESC course English for specific purposes: Engineering]. URL: <https://co.openschool.nsu.ru>
15. Flip book Anthology of Poems: Around the World Gurgaon (2021) Delhi, India. URL: <https://anyflip.com/whlry/emhz/>
16. Project video presentation (2021) Anthology of Poems Around the World Gurgaon, Delhi, India. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gCU2XR0S50Y>

Информация об авторе:

Бариленко Ирина Александровна – доцент кафедры иностранных языков Специализированного учебно-научного центра, Новосибирский государственный университет (ул. Высокогорная, 44/3, Новосибирск, Россия, 630028). E-mail: parus_iren@list.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Barilenko I.A., Associate Professor of Department of Foreign Languages, Specialized Educational Scientific Center of Novosibirsk State University (Vysokogornaya str., 44/3, Novosibirsk, Russia, 630028). E-mail: parus_iren@list.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 12.04.2021; принята к публикации 04.05.2022

Received 12.04.2021; accepted for publication 04.05.2022

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/58/8

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Константин Эдуардович Безукладников¹,
Оксана Валерьевна Вахрушева²**

¹ *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия, konstantin.bezukladnikov@gmail.com*

² *Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации,
Пермь, Россия, oksana.moskotina@yandex.ru*

Аннотация. Ориентация на международное сотрудничество трансформировала требования, предъявляемые к профессиональной подготовке военных, уровню их образования и обученности, а также обусловила потребность войск национальной гвардии в военнослужащих, владеющих иностранным языком. Нарастание контактов и взаимодействия с иностранными государствами по вопросам обеспечения безопасности и стабильности обязывает военнослужащих войск национальной гвардии не только владеть иностранными языками на соответствующем уровне, но и самостоятельно получать необходимую иноязычную информацию, пользоваться ею, решать проблемы своего дальнейшего иноязычного развития. Профессионально ориентированное обучение курсантов иностранному языку будет эффективным, если его реализовать в электронной форме. Методологической ориентацией в организации электронного обучения выступают компетентностный, личностно ориентированный и лингво-информационный подходы.

Современная компетентностная парадигма определяет практическую направленность обучения иностранному языку в военном вузе. В основе обучения с ориентацией на компетентностный подход лежит не только формирование способности будущего офицера воспринимать иноязычную информацию, но и способности применить полученную информацию в собственном продукте иноязычной деятельности в устной или письменной форме, т.е. способности использовать свои знания в реальных ситуациях. Такой базовый принцип компетентностного подхода, как смещение акцентов с объяснительно-иллюстративного освоения суммы знаний, навыков и умений на построение индивидуальной образовательной траектории обучающихся, ориентирует систему иноязычной подготовки будущих офицеров на развитие их самостоятельности. Применительно к обучению иностранному языку в военном вузе личностно ориентированный подход призван создавать условия для полноценного развития психологического потенциала личности будущего офицера.

Таким образом, ядром личностно ориентированного подхода утверждается личность. Личностно ориентированный подход концентрирует внимание на развитии личности, создании условий для ее самообразования, саморазвития и самоактуализации с учетом индивидуально-психологических особенностей. Лингво-информационный подход является важным ресурсом управления организацией образовательного процесса и реализуется в логике принципа построения

искусственной образовательной среды, который базируется на применении комплекса взаимосвязанных педагогических действий, направленных на обеспечение максимальной реализации естественных потенциальных возможностей курсантов, обучающихся иностранным языкам в условиях отечественных военных вузов. В контексте внедрения электронного обучения иностранному языку в военном вузе как следствия продолжающейся цифровой трансформации образования лингво-информационный подход находит свое воплощение в построении локальной электронной иноязычной образовательной среды, являющейся инструментом для приобретения курсантами умений и навыков, реализация которых возможна в объективно существующей быстро развивающейся информационной иноязычной среде профессиональной действительности. Локальная электронная иноязычная образовательная среда военного вуза определяется нами как лингво-информационная. Под лингво-информационной средой в рамках электронного обучения иностранному языку в военном вузе следует понимать совокупность электронных информационных и образовательных ресурсов, информационно-телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и средств педагогического воздействия, обеспечивающих подготовку офицера, способного практически использовать иностранный язык в таких сферах своей лингво-информационной деятельности, как поиск и обработка информации на иностранном языке, письменный обмен информацией, обсуждение проблем научного и профессионально ориентированного характера.

Результативное функционирование лингво-информационной среды при обучении иностранному языку в военном вузе обеспечивается рядом условий. Ядром лингво-информационной среды как средства реализации электронного обучения иностранному языку в военном вузе выступает локализованный онлайн-курс *English for the Military*, размещенный на портале Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации. Разработанный курс применяется в образовательном процессе военного вуза по модели «поддержки дисциплины». Согласно этой модели, курс выступает основой для аудиторной работы, что позволяет не менять формат преподавания и структуру дисциплины. Авторский электронный курс состоит из четырех основных модулей, которые транслируют полный объем знаний, навыков и умений, необходимых для решения профессиональных задач. Модульная организация содержания обеспечивает нелинейность его освоения. Каждый из модулей включает теоретическую часть, практическую часть, часть для осуществления контроля. Материал модулей ориентирован на осознание курсантами того факта, что иностранный язык является средством приобретения знаний в военной и специальной областях. Тем самым они постепенно вовлекаются в проблематику профессиональной сферы своей будущей деятельности, овладевают профессиональным лексиконом, у них возникают новые мотивы, которые наполняют процесс обучения в вузе личностным смыслом. Также с целью повышения интереса и мотивации каждый модуль предполагает создание актуальных в контексте иноязычной академической, профессиональной и научной коммуникаций речевых ситуаций.

Эффективность реализации электронного обучения иностранному языку представляется логичным описать в контексте формирования самостоятельности как показателя долговременной готовности и способности будущих офицеров результативно взаимодействовать с информационной иноязычной средой профессиональной действительности. Результаты диагностики, обработанные методами математической статистики, полностью подтвердили эффективность электронного обучения в контексте формирования самостоятельности.

Ключевые слова: иноязычная подготовка будущих офицеров, электронное обучение, компетентностный подход, личностно ориентированный подход, лингво-информационный подход, электронная информационно-образовательная

среда, лингво-информационная среда военного вуза, локализованный онлайн-курс, самостоятельность

Для цитирования: Безукладников К.Э., Вахрушева О.В. Электронное обучение как способ оптимизации образовательного процесса по иностранному языку в военном вузе в контексте цифровой трансформации образования // Язык и культура. 2022. № 58. С. 128–149. doi: 10.17223/19996195/58/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/8

E-LEARNING AS THE WAY TO IMPROVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS AT THE MILITARY UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF EDUCATION DIGITAL TRANSFORMATION

Konstantin E. Bezukladnikov¹, Oksana V. Vakhrusheva²

¹ Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia,
konstantin.bezukladnikov@gmail.com

² Perm Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation,
Perm, Russia, oksana.moskotina@yandex.ru

Abstract. The focus on international cooperation has transformed the requirements for the military personnel professional training and education. It has also led to the National Guard Troops need for the military speaking foreign languages. Increasing contacts and interaction with foreign states on security and stability oblige the National Guard Troops military personnel not only to speak foreign languages at the appropriate level, but also to receive the necessary foreign language information independently, use it, and solve problems of their further foreign language development. Cadets' professionally-oriented foreign language training will be effective if it is implemented in electronic form. Competence-based, personality-oriented and lingua-informational approaches are the methodological orientation in the e-learning organization. The modern competence paradigm determines the practical orientation of foreign language training in a military university. The core of competence-based training is not only the formation of the future officer's ability to perceive foreign language information, but also the ability to apply the received information in their own product of foreign language activity in oral or written form, that is, the ability to use their knowledge in real-life situations. Such a basic principle of the competence-based approach as shifting the emphasis from explanatory-illustrative acquisition of the sum of knowledge, skills, and abilities to building an individual educational trajectory of students focuses the system of foreign language training of future officers on the development of their independence. As applied to teaching a foreign language at a military university, the personality-oriented approach is designed to create conditions for the full development of the psychological potential of future officer's personality. Thus, personality is affirmed the core of the personality-oriented approach. The personality-oriented approach focuses on the development of personality, creating conditions for self-education, self-development and self-actualization of personality, taking into account its individual psychological characteristics. The lingua-informational approach is an important resource for managing the organization of the educational process and is implemented in the logic of the principle of building an artificial educational environment, which is based on the application of a complex of interconnected pedagogical actions aimed at ensuring the maximum realization of the natural potential capa-

bilities of cadets studying foreign languages in domestic military universities. The introduction of foreign language e-learning is a consequence of ongoing education digital transformation. In this context the lingua-informational approach is embodied in the construction of a local electronic foreign language educational environment, which is a tool for cadets' skills and abilities acquisition. These skills and abilities implementation is possible in an objectively existing rapidly developing foreign language information environment of professional reality. The local electronic foreign language educational environment of a military university is defined as a lingua-informational one. In the context of foreign language e-learning the lingua-informational environment of a military university should be understood as: a set of electronic information and educational resources, information and telecommunication technologies, appropriate technological means and means of pedagogical influence, which provide training of an officer who is able to use a foreign language practically in such areas of his lingua-informational activities as foreign language information search and processing, its written exchange, discussion of problems of scientific and professional nature. When teaching a foreign language at a military university the effective functioning of the lingua-informational environment is ensured by a number of conditions. The core of the lingua-informational environment as a means of foreign language e-learning implementing is the localized online course "English for the Military," posted on the Portal of the Perm Military Institute. The developed course is used in the educational process of the military institute according to the model of «discipline support». Under the model, the course acts as the basis for classroom work. It makes possible not to change the format of teaching and the structure of the discipline. The author's electronic course consists of four main modules that contain the full amount of knowledge, skills and abilities necessary to solve professional problems. Modular content organization ensures non-linearity of its learning. Each of the modules includes a theoretical part, a practical part, and a part for control performing. The material of the modules is focused on the cadets' awareness that foreign language is a means of acquiring knowledge in the military and special field. Thus, cadets are gradually involved in the problems of the professional sphere of their future activities, commanding their professional vocabulary. So, they have new motives that fill the process of training with personal meaning. In order to increase interest and motivation, each module includes the speech situations of foreign language academic, professional and scientific communication. The effectiveness of the implementation of electronic foreign language training is described in the context of foreign language independence formation. It is an indicator of the long-term readiness and ability of future officers to effectively interact with the information foreign language environment of professional reality. The diagnostic results, processed by mathematical statistics, fully confirmed the effectiveness of e-learning in the context of the foreign language independence formation.

Keywords: foreign language training of future officers, e-learning, competence-based approach, personality-oriented approach, lingua-informational approach, electronic information and educational environment, lingua-informational environment of a military institute, localized online course, foreign language independence

For citation: Bezukladnikov K.E., Vakhrusheva O.V. E-Learning as the way to improve foreign language teaching process at the military university in the context of education digital transformation. *Language and Culture*, 2022, 58, pp. 128-149. doi: 10.17223/19996195/58/8

Введение

Важным направлением реализации международного сотрудничества для войск национальной гвардии Российской Федерации является развитие партнерского взаимодействия с военизированными, правоохранительными и силовыми структурами государств – участников СНГ, ОДКБ, ШОС и БРИКС. Настоящий период также характеризуется расширением географии международного сотрудничества с государствами дальнего зарубежья (Вьетнам, Куба, ОАЭ, Турция и др.).

Ориентация на международное сотрудничество трансформировала требования, предъявляемые к профессиональной подготовке военных, уровню их образования и обученности, а также обусловила потребность войск национальной гвардии в военнослужащих, владеющих иностранным языком [1].

Одним из основных направлений реализации мероприятий международного сотрудничества значится антитеррористическая деятельность. Это говорит о том, что офицерам – выпускникам военных институтов войск национальной гвардии, возможно, предстоит общаться с представителями, а вероятно, и гражданским населением иностранных государств. Конечно, если это будут граждане стран СНГ, то языком общения вполне может быть русский. Но если придется выполнять задачи по борьбе с терроризмом в странах дальнего зарубежья, то языком общения станет английский как наиболее вероятный в связи с его широкой распространенностью в мире.

Выполнение практических задач, связанных с нейтрализацией террористических угроз на дальних подступах, требует более высокого уровня владения иностранным языком. К потребностям общаться на бытовые и служебные темы может добавиться и необходимость разбирать обстановку на топографических картах, изучать и анализировать маркировку вооружения, боевой техники и снаряжения, общаться с местным населением, допрашивать военнопленных, вести переговоры и разъяснительную работу среди местного населения.

Высокий уровень сложности современных глобальных вызовов и угроз, в числе которых международный терроризм, транснациональная организованная преступность, экстремизм, требует проведения совместных тренировок, учений и сборов. В случае участия в таковых от военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации могут потребоваться умения читать топографические карты иностранного образца, обмениваться оперативной информацией и опытом, составлять и представлять формализованные донесения, доклады на иностранном языке [2].

Например, в ходе российско-китайского учения «Сотрудничество» спецназовцы отработали действия для повышения слаженности при вы-

полнении совместных задач, направленных на борьбу с международным терроризмом. У военнослужащих двух стран отличаются боевые уставы, менталитеты, навыки и, самое главное, языки. С целью нивелирования проблемы межкультурной профессиональной коммуникации в сформированных на период учения смешанных взводах были задействованы переводчики, также бойцы пользовались специально подготовленными русско-китайскими разговорниками [3]. Очевидно, что наличие иноязычных коммуникативных навыков у всех участников не только способствует увеличению эффективности международного учения, но и обеспечивает долговременную готовность представителя каждой культуры к профессиональной деятельности в условиях продолжающейся глобализации.

Интерес также представляет выполнение военнослужащими Росгвардии задач по охране важных государственных объектов в Арктике. Масштабность этих задач требует постоянного совершенствования подготовки войск национальной гвардии, в том числе и иноязычной. Последняя особо актуальна в контексте геополитической напряженности в этом регионе. Международное сотрудничество войск национальной гвардии осуществляется также в формате культурных и спортивных мероприятий.

Внимания заслуживает ежегодное международное конгрессно-выставочное мероприятие «Интерполитех». Это выставка средств обеспечения безопасности государства с включением ряда конференций, круглых столов, семинаров, позволяющих создать конструктивную атмосферу для обмена передовым опытом в противодействии новым угрозам, установить прямой диалог и прочные деловые контакты.

Например, в рамках XXIII Международной выставки «Интерполитех» состоялась рабочая встреча офицеров Центрального аппарата Росгвардии и делегации Министерства общественной безопасности Социалистической Республики Вьетнам, а делегация полицейских подразделений Федеративной Республики Бразилии посетила Отдельную орден Жукова, Ленина и Октябрьской Революции Краснознаменную дивизию оперативного назначения имени Ф.Э. Дзержинского войск национальной гвардии Российской Федерации в подмосковной Балашихе.

Работа на международных конференциях, круглых столах, семинарах предполагает наличие навыков иноязычного общения: говорения и восприятия на слух иноязычной речи, чтения и понимания содержания письменного текста в объеме тематики конференции, умения задавать вопросы по теме и отвечать на них. Конечно, в состав любой делегации входит переводчик, обеспечивающий обмен информацией, но наличие умений и навыков общения на иностранном языке позволяет общаться и в неофициальной обстановке.

Поскольку в силу глобализации на территории Российской Федерации увеличивается число граждан стран дальнего зарубежья, военно-

служащие войск национальной гвардии при выполнении задач по охране общественного порядка и обеспечения общественной безопасности могут встретиться с необходимостью применять иностранный язык, когда придется ограничивать перемещение вышеупомянутых граждан на улицах, не допускать их на отдельные участки местности или объекты, осуществлять проверку документов и т.д.

Таким образом, наращивание контактов и взаимодействия с иностранными государствами по вопросам обеспечения безопасности и стабильности обязывает военнослужащих войск национальной гвардии не только владеть иностранными языками на соответствующем уровне, но и самостоятельно получать необходимую иноязычную информацию, пользоваться ею, решать проблемы своего дальнейшего иноязычного развития [1].

Практическая методология

Профессионально ориентированное обучение курсантов иностранному языку будет эффективным, если его реализовать в электронной форме. Обращение к данной форме обучения считаем актуальным, поскольку в настоящее время не имеет широкого представления опыт реализации последнего в специализированных образовательных организациях. Методологической ориентацией в организации электронного обучения выступают компетентностный, личностно-деятельностный и лингво-информационный подходы.

Современная компетентностная парадигма определяет направление актуальных изменений, происходящих в логике обучения иностранным языкам [4], в том числе и в системе военного образования. В логике требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования [5] компетентностный подход обеспечивает практическую направленность обучения иностранному языку в военном вузе. В основе обучения с ориентацией на компетентностный подход лежит не только формирование способности будущего офицера воспринимать иноязычную информацию, но и способности применить полученную информацию в собственном продукте иноязычной деятельности в устной или письменной форме, т.е. способности использовать свои знания в реальных ситуациях. Тем самым компетентностный подход обусловил формулировку изучаемых тем, их предметно-тематическое содержание, отбор материалов.

В Пермском военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации в Перечень универсальных компетенций, формирование которых происходит в ходе освоения дисциплины «Иностранный язык» при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования – программ специалитета,

включена УК-4. Данная универсальная компетенция ориентирована на формирование способности будущего офицера применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.

Базовым принципом компетентностного подхода в логике исследований К.Э. Безукладникова и соавт. [6] является смещение акцентов с объяснительно-иллюстративного освоения суммы знаний, навыков и умений на построение индивидуальной образовательной траектории [7] обучающихся. Таким образом, компетентностный подход ориентирует систему иноязычной подготовки будущих офицеров на развитие их самостоятельности.

Самостоятельность является тем внутренним вектором, который определяет готовность курсанта к самоорганизации. В контексте совершенствования уровня владения иностранным языком именно самоорганизация позволит будущим офицерам воспользоваться всеми возможностями существующих открытых источников иноязычной информации, имеющей отношение ко всем видам профессиональной деятельности, указанным в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Самоорганизация выступает показателем готовности будущего офицера самостоятельно организовывать упорядоченное и результативное взаимодействие с данной средой, что окажет влияние на суммарную готовность выпускника военного вуза выдержать конкуренцию и занять достойное место не только в профессиональной среде, но и в международном сообществе [8].

Следовательно, компетентностный подход позволяет интегративно формировать УК-4 и самостоятельность курсантов при обучении иностранному языку. Интеграция возможна благодаря взаимосвязи составляющих содержания компетенций и самостоятельности [9].

Применительно к обучению иностранному языку в военном вузе личностно ориентированный подход призван создавать условия для полноценного развития психологического потенциала личности будущего офицера. Понятие психологического потенциала личности позволяет интегрировать две традиции к изучению деятельности. Согласно первой традиции изучения деятельности, акцентируется свершение, воздействие, переход деятельности в объективные результаты, в ее продукты [10]. Согласно другой традиции, внимание фокусируется на субъекте деятельности, имеющем сложную психическую структуру, в соответствии с которой он выступает инициатором деятельности или ее простым исполнителем, приспосабливается к внешним обстоятельствам или возвышается над ними [11].

Проблема взаимодействия этих двух традиций по-прежнему актуальна как на теоретико-методологическом уровне, так и на уровне конкретных эмпирических исследований, которые открывают путь к

прикладным разработкам [11]. Потенциальное и актуальное есть конкретизация философских категорий «возможное» и «действительное». Это позволяет понять, что потенциальное при определенных условиях превращается в актуальное. Важной частью этих условий является активность самой личности, она выступает опосредующим звеном в процессе превращения возможности в действительность [12].

Таким образом, ядром личностно ориентированного подхода утверждается личность. Принципиально важным в личностно ориентированном подходе является положение о том, что он не ставит своей целью формирование личности с заранее заданными свойствами, качествами, обученностью, подготовленностью, и даже не формирование образа личности [13]. Личностно ориентированный подход концентрирует внимание на развитии личности, создании условий для ее самообразования, саморазвития и самоактуализации с учетом индивидуально-психологических особенностей.

Обучение иностранному языку в военном вузе может быть реализовано через интеграцию не только компетентностного и личностно ориентированного подходов, но и лингво-информационного. Данный подход является важным ресурсом управления организацией образовательного процесса и реализуется в логике принципа построения искусственной образовательной среды, который базируется на применении комплекса взаимосвязанных педагогических действий, направленных на обеспечение максимальной реализации естественных потенциальных возможностей [14] курсантов, обучающихся иностранным языкам в условиях отечественных военных вузов. Создание искусственной среды не предполагает существенных перестроек в процессе обучения, однако предусматривает применение особых методико-педагогических и технических средств воздействия [14].

В контексте внедрения электронного обучения иностранному языку в военном вузе как следствия продолжающейся цифровой трансформации образования лингво-информационный подход находит свое воплощение в построении локальной электронной иноязычной образовательной среды, являющейся инструментом для приобретения курсантами умений и навыков, реализация которых возможна в объективно существующей быстро развивающейся информационной иноязычной среде профессиональной действительности. Локальная электронная иноязычная образовательная среда военного вуза определяется нами как лингво-информационная [15].

Анализ содержания понятий «среда», «образовательная среда», «информационная среда», «информационно-образовательная среда», «иноязычная среда», «электронная среда» позволил заключить, что все они предполагают наличие структурированного комплекса материалов, ресурсов, условий, обеспечивающих процесс взаимодействия участни-

ков процесса обучения [16–18]. С одной стороны, наличие общего содержания позволяет детерминировать электронную информационно-образовательную и лингво-информационную среду как родовые понятия и определить единые требования к их созданию. С другой стороны, оно не должно лишать возможности учитывать специфику дисциплины «Иностранный язык», которая служит неким фильтром для применения современных технологий, позволяющих повышать интерес к изучаемой дисциплине и стимулировать мотивационную сферу курсантов, моделировать ситуации реального применения иностранного языка в предстоящей профессиональной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, представим наше понимание лингво-информационной среды. Под лингво-информационной средой в рамках электронного обучения иностранному языку в военном вузе следует понимать: совокупность электронных информационных и образовательных ресурсов, информационно-телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и средств педагогического воздействия, обеспечивающих подготовку офицера, способного практически использовать иностранный язык в таких сферах своей лингво-информационной деятельности, как поиск и обработка информации на иностранном языке, письменный обмен информацией, обсуждение проблем научного и профессионально ориентированного характера.

Результативное функционирование лингво-информационной среды при обучении иностранному языку в военном вузе обеспечивается рядом условий:

1) интеграция иноязычной подготовки как практического освоения иностранного языка с профессиональной подготовкой на основе междисциплинарных связей;

2) гибкость выбора иноязычного языкового и речевого материала, содержания и технологий с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и их уровня владения языком;

3) формирование самостоятельности обучающегося в качестве основы самоорганизации, обеспечивающей его становление как субъекта деятельности по изучению иностранного языка, способного и готового осуществлять внутреннее управление этой деятельностью и самоконтроль;

4) наличие обратной связи во время взаимодействия «преподаватель–обучающийся» с целью получения информации о необходимости корректировки процесса иноязычной подготовки;

5) видение роли преподавателя как организатора условий, инициирующих учебную деятельность обучающихся, ведущую к образовательным результатам [19].

Исходя из всего вышеописанного, методологическая суть электронного обучения будущих офицеров иностранному языку включает-

ся в том, что формирование самостоятельности выступает и целью обучения, и средством формирования заданных компетенций.

Исследование и результаты

Ядром лингво-информационной среды как средства реализации электронного обучения иностранному языку в военном вузе выступает локализованный онлайн-курс *English for the Military*, размещенный на портале Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации.

Решение разработать курс данного формата было продиктовано:

- отсутствием у курсантов постоянного доступа к сети Интернет в силу специфики рассматриваемой образовательной организации, а именно ее закрытости и режима секретности [20];
- отсутствием онлайн-курсов с содержанием, определенным планируемыми документами военного института (тематический план изучения дисциплины, рабочая программа дисциплины) по причине специфичности категории обучающихся;
- необходимостью повышения мотивации к изучению иностранного языка за счет внедрения современных технологий, которые учитывали бы ожидания и потребности курсантов как представителей информационного общества [19];
- возможностью построения индивидуальной образовательной траектории;
- необходимостью формирования у курсантов самостоятельности и самоорганизации.

Локализованный курс *English for the Military*, разработанный для специальности 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения», включает программу, методические рекомендации по его реализации, цифровые образовательные материалы, цифровой фонд оценочных средств.

Разработанный курс применяется в образовательном процессе военного вуза по модели «поддержки дисциплины» [21]. Согласно этой модели, курс выступает основой для аудиторной работы, что позволяет не менять формат преподавания и структуру дисциплины.

English for the Military является академическим курсом. Авторский электронный курс состоит из четырех основных модулей, которые транслируют полный объем знаний, навыков и умений, необходимых для решения профессиональных задач [22]. Модульная организация содержания обеспечивает нелинейность его освоения [23]. Каждый из модулей включает теоретическую часть, практическую часть, часть для осуществления контроля.

Материал модулей ориентирован на осознание курсантами того факта, что иностранный язык является средством приобретения знаний в военной и специальной области. Тем самым они постепенно вовлекаются в проблематику профессиональной сферы своей будущей деятельности, овладевают профессиональным лексиконом, возникают новые мотивы учения, которые наполняют процесс обучения в вузе личностным смыслом [24]. Также с целью повышения интереса и мотивации каждый модуль предполагает создание актуальных в контексте иноязычной академической, профессиональной и научной коммуникации речевых ситуаций [6] (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Содержание обучения локализованного онлайн-курса «English for the Military» для специальности 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения»

№ п/п	Модуль	Языковой материал	Речевой материал
1	Study at the Perm Military Institute. Personal Data	Лексика: биография, военный институт, войска национальной гвардии (выполняемые задачи, структура, вооружение и военная техника). Грамматика: формы простого времени; формы длительного времени	Устная коммуникация: подготовка сообщения о себе, военном институте, войсках национальной гвардии; ведение беседы на общие темы; моделирование ситуаций иноязычной коммуникации с гражданами иностранных государств в контексте выполнения военнослужащими своих служебно-боевых обязанностей. Письменная коммуникация: написание автобиографии, краткого сообщения об учебе в военном институте, структуре и задачах войска национальной гвардии; оформление письменных ответов на вопросы; подготовка плана текста с ключевыми словами; подготовка письменного перевода учебных и информационных текстов с иностранного языка на русский с использованием словаря
2	Armed Forces of English-speaking Countries. Modern Warfare	Лексика: военно-политическое устройство страны изучаемого языка; организация, структура и задачи вооруженных сил; теория и практика ведения боевых действий в современных условиях; военные технологии. Грамматика: пассивные конструкции	Устная коммуникация: подготовка сообщения о вооруженных силах страны изучаемого языка; особенностях ведения боевых действий в XXI в.; ведение беседы на общие темы; моделирование ситуаций иноязычной коммуникации с гражданами иностранных государств в контексте выполнения военнослужащими своих служебно-боевых обязанностей.

№ п/п	Модуль	Языковой материал	Речевой материал
			Письменная коммуникация: написание сообщения о видах и структуре вооруженных сил страны изучаемого языка, особенностях ведения боевых действий в XXI в.; оформление письменных ответов на вопросы; подготовка плана текста с ключевыми словами; подготовка письменного перевода учебных и информационных текстов с иностранного языка на русский с использованием словаря
3	Main Development Directions of Logistics of Foreign Armies Units	Лексика: боевые и вспомогательные бронированные транспортные средства страны изучаемого языка, тенденции их развития. Грамматика: безличные и эллиптические конструкции; модальные глаголы и их эквиваленты	Устная коммуникация: подготовка сообщения/презентации об истории создания бронированной техники; роли бронетехники в изменении стратегии и тактики боевых действий; различных видах современной бронированной техники, ее преимуществах и недостатках; ведение беседы на профессиональные темы; моделирование ситуаций иноязычной коммуникации с гражданами иностранных государств в контексте выполнения военными своими служебно-боевыми обязанностями; моделирование ситуаций иноязычной коммуникации в условиях корпоративных международных мероприятий. Письменная коммуникация: написание сообщения/доклада об истории создания бронированной техники; роли бронетехники в изменении стратегии и тактики боевых действий; различных видах современной бронированной техники, ее преимуществах и недостатках; составление тезауруса; подготовка письменного перевода с иностранного языка на русский с использованием словаря текстов, относящихся к профессиональной сфере
4	Service and Combat Activities of Technical Support Units and Services	Лексика: избранное направление в профессиональной деятельности, основные сферы деятельности в данной профессиональной области.	Устная коммуникация: сообщение/доклад о целях и задачах будущей профессиональной деятельности; ведение дискуссионной беседы на научные темы; моделирование ситуаций иноязычной коммуникации с гражданами иностранных

№ п/п	Модуль	Языковой материал	Речевой материал
		Грамматика: причастие, причастный оборот; герундий, герундиальный оборот; инфинитив, инфинитивный оборот	государств в контексте выполнения военнослужащими своих служебно-боевых обязанностей; моделирование ситуаций иноязычной коммуникации в условиях научных международных мероприятий. Письменная коммуникация: написание сообщения/доклада о целях и задачах будущей профессиональной деятельности; составление тезауруса; тезирование, реферирование, аннотирование; подготовка письменного перевода с иностранного языка на русский с использованием словаря текстов, относящихся к академической сфере

Эффективность реализации электронного обучения иностранному языку представляется логичным описать в контексте формирования самостоятельности как показателя долговременной готовности и способности будущих офицеров результативно взаимодействовать с информационной иноязычной средой профессиональной действительности. Согласно логике исследований К.Э. Безукладникова, считаем целесообразным следовать трехступенчатой классификации уровней сформированности самостоятельности курсанта: репродуктивно-подражательная, поисково-исполнительская, творческая [6].

С учетом его непосредственной связи с процессом изучения иностранных языков в военном вузе самостоятельность курсанта трактуется нами следующим образом. Самостоятельность курсанта – это интегральное качество личности будущего офицера, его способность и готовность к постоянному использованию иностранного языка для профессионального роста, профессиональной и социальной мобильности, работы по специальности на уровне мировых стандартов; его способность и готовность к непрерывному повышению уровня владения иностранным языком [25].

Практическая реализация и проверка эффективности электронного обучения проходили в рамках опытно-экспериментальной работы. Выводы об эффективности последнего сформулированы на основе сопоставления и оценки результатов испытуемых контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ).

Ниже приведены гистограммы результатов ЭГ и КГ до начала электронного обучения (начальной срез, рис. 1), в процессе (промежуточный срез 1 и 2, рис. 2, 3) и по итогам обучения (итоговый срез, рис. 4). По оси абсцисс откладываются диапазоны баллов, по оси ординат – количество курсантов, набравших балл из определенного диапазона.

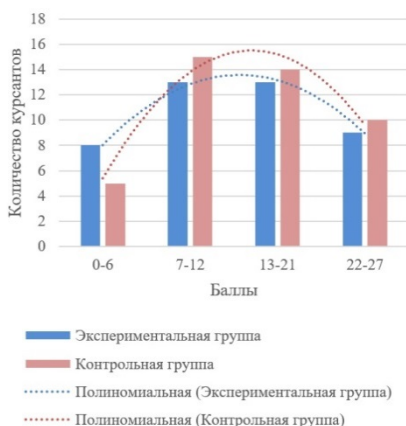


Рис. 1. Распределение результатов ЭГ и КГ на начальном срезе

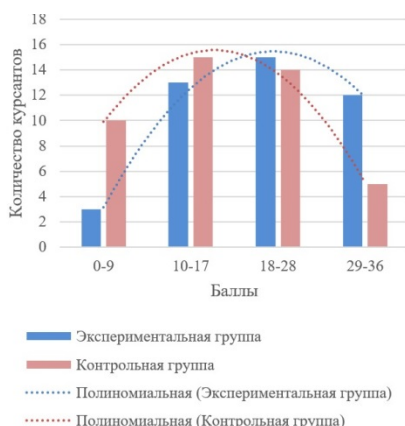


Рис. 2. Распределение результатов ЭГ и КГ на промежуточном срезе

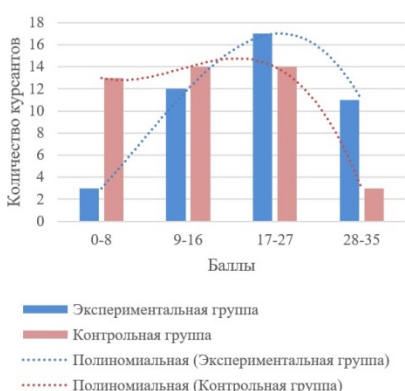


Рис. 3. Распределение результатов ЭГ и КГ на промежуточном срезе

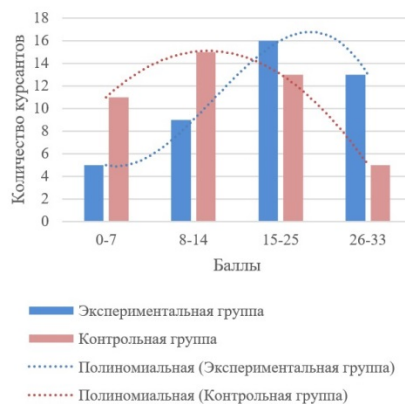


Рис. 4. Распределение результатов ЭГ и КГ на итоговом срезе

Из анализа гистограмм видно, как меняется характер распределения экспериментальной группы в ходе обучения: график распределения смещается вправо, в сторону высоких баллов. Мода, медиана и среднее значение увеличиваются по сравнению с соответствующими показателями для контрольной группы (табл. 2), в то время как в контрольной группе характер распределения не демонстрирует значительных изменений на разных срезах. Это показывает, что курсанты экспериментальной группы на каждом этапе обучения справляются с заданием в среднем лучше, чем курсанты контрольной группы.

Таблица 2

Среднее значение, медиана, мода для ЭГ и КГ на каждом срезе

Показатель	Среднее значение		Медиана		Мода	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Начальный срез	14	14,5	13	14,5	15	7
Промежуточный срез (1)	21,3	15,8	20	14,5	29	18
Промежуточный срез (2)	20,5	14,1	21	13,5	30	10
Итоговый срез	19,5	13,2	21	12,5	31	19

Далее была доказана достоверность различий самостоятельности курсантов в экспериментальной и контрольной группах, для этого был использован t -критерий Стьюдента для независимых выборок. Полученное в эксперименте эмпирическое значение $t_{\text{эмп}}$ сравнивали с табличным значением $t_{0,01}$ для количества степеней свободы 85 (табл. 3).

Таблица 3

Показатели сравнения ЭГ и КГ на каждом этапе обучения

Показатель	Критерий достоверности		Вывод
	$t_{\text{эмп}}$	$t_{0,01}$	
Начальный срез	-0,31	2,63	На начальном срезе ЭГ не показывает преимуществ по сравнению с КГ
Промежуточный срез (1)	2,87	2,63	Различия между ЭГ и КГ являются достоверными при 1%-м уровне значимости ($p < 0,01$)
Промежуточный срез (2)	3,54	2,63	Различия между ЭГ и КГ являются достоверными при 1%-м уровне значимости ($p < 0,01$)
Итоговый срез	4,313321	2,63	Различия между ЭГ и КГ являются достоверными при 1%-м уровне значимости ($p < 0,01$)

Из табл. 3 видно, что, начиная с промежуточного среза (1), $t_{\text{эмп}}$ превышает табличное, т.е. с достоверностью 99% учащиеся экспериментальной группы показывают в среднем более высокий уровень знаний. Следовательно, имеются статистические основания полагать, что форма обучения в экспериментальной группе оказалась эффективнее формы обучения контрольной группы.

В итоге разработанный локализованный онлайн-курс *English for the Military* как средство реализации электронного обучения иностранному языку в военном вузе обеспечивает:

- актуализацию формирования самостоятельности при обучении курсантов иностранному языку как основы самоорганизации;
- возможность рационального перераспределения времени. Онлайн-курс позволяет курсантам самостоятельно изучить теоретический

материал (например, способы перевода многокомпонентных терминов, приемы перевода, алгоритмы различных видов чтения, способы обобщения информации и т.д.), а очное время посвятить практической проработке учебных вопросов;

- возможность эффективной организации самостоятельной работы с полной вовлеченностью курсантов благодаря более концентрированному и наглядному представлению учебного материала, его непрерывному расширению и обновлению;

- возможность формирования индивидуальной иноязычной образовательной траектории курсанта при условии учета его индивидуальных потребностей и характеристик [7, 26]. Индивидуальный запрос на обучение может быть сформулирован, если курсант отсутствовал на занятиях по причине выполнения служебно-боевых обязанностей или болезни.

Информационный портал Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации стал не только средством размещения локализованного курса «English for the Military», но и средством создания лингво-информационной среды иноязычной подготовки будущего офицера.

Помимо курса портал содержит следующие информационные ресурсы:

- электронную библиотеку, которая включает методические рекомендации для курсантов, электронные учебные издания;

- электронный каталог текстов для организации внеаудиторного чтения;

- электронную афишу планирующихся представительских мероприятий кафедры иностранных языков (конференция, олимпиада, конкурс перевода, конкурс на лучшую научную работу среди обучающихся и т.д.).

Наряду с размещением перечисленных выше видов информационных ресурсов, портал обеспечивает коммуникацию (асинхронную) между преподавателями и обучающимися в следующих ситуациях:

- организация научно-исследовательской работы членов военно-научного общества курсантов, которая заключается в подготовке научной статьи, тезисов выступления;

- сопровождение самостоятельной работы курсантов для подготовки к занятиям;

- проведение конкурса переводов, который предполагает онлайн-обмен цифровыми материалами.

Ценность использования портала заключается также в обеспечении курсантам доступа к электронным изданиям всех ведомственных вузов.

Заключение

В современных условиях цифровая трансформация образования как стратегическая задача государственной образовательной политики вышла на новый уровень [27]. Объективно существующая стратегия цифровой трансформации образования обуславливает необходимость разработки новой методической системы обучения военных, в которой на первый план выдвигается самоорганизация и самостоятельность; изменяется содержание, форма, структура обучения; расширяются возможности консолидации информационно-коммуникационных технологий, глобальных информационных ресурсов и цифрового контента. Такой новой методической системой является современная электронная образовательная среда образовательной организации.

Список источников

1. **Вахрушева О.В., Баталов Н.Р., Маяков Д.М.** Ситуации иноязычной профессиональной коммуникативной активности военнослужащих ВНГ РФ // Иностранный язык как средство профессиональной коммуникации : сб. материалов II межвуз. науч.-практ. конф. Пермь : Изд-во ПВИ ВНГ, 2021. С. 73–76.
2. **Загорюлько Л.П., Калимулин С.М.** Возможные области применения иностранного языка военнослужащими войск национальной гвардии Российской Федерации // Академический вестник войск национальной гвардии Российской Федерации. 2019. № 4. С. 30–32.
3. **Никитина Ю.А., Сюэсун Ф.** Двусторонние учения России и Китая «сотрудничество» – подготовка к операциям в Центральной Азии? // Вестник МГОУ. Серия: История и политические науки. 2018. № 3. С. 161–170.
4. **Безукладников К.Э., Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения будущих инженеров: эмпирическое исследование // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 466. С. 158–164.
5. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 23.05.02 Транспортные средства специального назначения (с изм. от 26 ноября 2020 г.).
6. **Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А.** Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 38. С. 152–170.
7. **Крузе Б.А.** Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2014. 464 с.
8. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Вахрушева О.В.** Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации // Язык и культура. 2018. № 41. С. 217–240.
9. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Романов А.А., Вахрушева О.В.** Самостоятельная работа по овладению иностранным языком как основа самоорганизации будущего офицера // Язык и культура. 2019. № 47. С. 131–153.
10. **Джидарьян И.А.** Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии. М. : Наука, 1988.
11. **Попова Н.В.** Структура психологического потенциала личности в зависимости от масштаба деятельности (на примере предпринимательской деятельности) // Человек. Сообщество. Управление. 2010. № 4. С. 113–124.

12. **Артемяева Т.И., Попова Т.И.** Категория возможности и действительности в психологии личности // Категории материалистической диалектики в психологии. М. : Наука, 1988.
13. **Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сырманюк Э.Э.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие. М. : МПСИ, 2005. 216 с.
14. **Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технических вузов : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.
15. **Вахрушева О.В., Назарова А.В., Нарицына Л.С.** Лингвоинформационная среда как средство и условие организации обучения иностранному языку в неязыковом вузе (на примере военного вуза) // Мир науки. Педагогика и психология. 2020 № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/88PDMN320.pdf> (доступ свободный).
16. **Наливалкин А.Ю.** Анализ понятия информационно-образовательной среды // Вестник Российской международной академии туризма. 2012. № 1. С. 101–103.
17. **Зайцева Ж.Н., Говорений А.Э.** Интернет-учебник – виртуальная среда обучения // Труды VIII научно-практической конференции «Открытое образование России XX века». М. : Изд-во МЭСИ, 2000.
18. **Максимов Н.В.** Информационная среда науки и образования: от информационного обслуживания к распределенной системе управления знаниями // Информационное общество. 2009. № 6. С. 58–67.
19. **Евплова Е.В.** Реализация образовательных программ высшего образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий // Вестник ЮУрГГПУ. 2019. № 1. С. 28–67.
20. **Кортаев А.С.** Специфика образовательной среды современного военного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4. С. 78–85.
21. **Гречушкина Н.В.** Массовые открытые онлайн-курсы в контексте современного образования // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 67–74.
22. **Симонова О.Б., Николаева Е.А.** Принципы создания эффективного электронного контента для преподавания иностранного языка в вузе студентам неязыковых специальностей // Казанский педагогический журнал. 2020. № 4 (141). С. 141–150.
23. **Карабуценко Н.Б., Крузе Б.А., Жигалев Б.А.** Лингвоинформационная подготовка будущего учителя иностранного языка // Язык и культура. 2021. № 54. С. 167–189.
24. **Сергеева Н.Н., Сорокоумова С.Н.** Профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: сущность и принципы // Язык и культура. 2022. № 57. С. 223–239.
25. **Вахрушева О.В.** Методика обучения иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2018. 222 с.
26. **Гураль С.К., Краснопеева Т.О., Смокотин В.М., Сорокоумова С.Н.** Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // Язык и культура. 2019. № 47. С. 176–196.
27. **Прохорова А.А., Безукладников В.К., Четкина А.И.** Особенности обучения мультилингвальных преподавателей эпохи цифровизации // Язык и культура. 2021. № 56. С. 234–253.

References

1. Vakhrusheva O.V., Batalov N.R., Mayakov D.M. (2021) Situacii inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj aktivnosti voennosluzhashchih VNG RF [Situations of foreign language professional communicative activity of military personnel of the National Guard of the Russian Federation] // Inostrannyj yazyk kak sredstvo professional'noj kommunikacii: sbornik materialov II mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Perm': Izdatel'stvo PVI VNG. pp. 73-76.
2. Zagorul'ko L.P., Kalimulin S.M. (2019) Vozmozhnye oblasti primeneniya inostrannogo yazyka voennosluzhashchimi vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii [Possible ar-

- eas of a foreign language application by military personnel of the National Guard of the Russian Federation] // *Akademicheskij vestnik vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii*. 4. pp. 30-32.
3. Nikitina Yu.A., Xuesong F. (2018) Dvustoronnie ucheniya Rossii i Kitaya «sotrudnichestvo» – podgotovka k operacijam v Central'noj Azii? ["Cooperation", bilateral maneuvers of Russia and China - preparation for operations in Central Asia?] // *Vestnik MGOU. Seriya: Istorija i politicheskie nauki*. 3. pp. 161-170.
 4. Bezukladnikov K.E., Prokhorova A.A. (2021) Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya budushchih inzhenerov: empiricheskoe issledovanie [Methodical system of multilingual training of future engineers: an empirical study] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 466. pp. 158-164.
 5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 23.05.02 Transportnye sredstva special'nogo naznacheniya (s izm. ot 26 noyabrya 2020 g.) [Federal State Educational Standard of Higher Education of Specialist's degree in the major 23.05.02 "Vehicles for Special Purposes" (as amended on November 26, 2020)].
 6. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovaniya inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Features of building foreign language professional communicative competence of the future foreign language teacher] // *Yazyk i kul'tura*. 38. pp. 152-170.
 7. Kruze B.A. (2014) Metodicheskoye proyektirovaniye sistemy lingvoinformatsionnoy mnogourovnevoy podgotovki budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Methodical design of the system of linguistic information multilevel training of future teacher of a foreign language]. Abstract of Pedagogics doc. diss. N. Novgorod. 464 p.
 8. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Vakhrusheva O.V. (2018) Obucheniye inostrannomu yazyku kursantov voyennogo vuza v usloviyakh samoorganizatsii [Teaching a foreign language to cadets of a military university in self-organization] // *Yazyk i kul'tura*. 41. pp. 217-240.
 9. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Romanov A.A., Vakhrusheva O.V. (2019) Samostoyatel'naya rabota po ovladeniyu inostrannym yazykom kak osnova samoorganizatsii budushchego oficera [Independent work on mastering a foreign language as the basis for self-organization of the future officer] // *Yazyk i kul'tura*. 47. pp. 131-153.
 10. Dzhidar'yan I.A. (1988) Kategoriya aktivnosti i ee mesto v sisteme psichologicheskogo znaniya [Category of activity and its place in the system of psychological knowledge] // *Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psichologii*. M.: Nauka.
 11. Popova N.V. (2010) Struktura psichologicheskogo potentsiala lichnosti v zavisimosti ot masshtaba deyatel'nosti (na primere predprinimatel'skoj deyatel'nosti) [The structure of the psychological potential of the individual depending on the scale of activity (on the example of entrepreneurial activity)] // *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie*. 4. pp. 113-124.
 12. Artem'eva T.I., Popova N.V. (1988) Kategoriya vozmozhnosti i dejstvitel'nosti v psichologii lichnosti [The category of possibility and reality in personality psychology] // *Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psichologii*. M.: Nauka.
 13. Zeer E.F., Pavlova A.M., Syrmanyuk E.E. (2005) Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod: uchebnoe posobie [Modernization of vocational education: competency-based approach: textbook]. M.: MPSI. 216 p.
 14. Prokhorova A.A. (2020) Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskikh vuzov [Methodological system of multilingual training of students of technical universities]. Pedagogics doc. dis. N. Novgorod. 512 p.
 15. Vakhrusheva O.V., Nazarova A.V., Naricyna L.S. (2020) Lingvoinformacionnaya sreda kak sredstvo i uslovie organizatsii obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze (na primere voennogo vuza) [Linguistic-informational environment as a means and condition for the organization of teaching a foreign language in a non-linguistic university (on

- the example of a military university)] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/88PDMN320.pdf>
16. Nalivalkin A.Yu. (2012) Analiz ponyatiya informacionno-obrazovatel'noj sredy [Analysis of the concept of information and educational environment] // Vestnik Rossijskoj mezhdunarodnoj akademii turizma. 1. pp. 101-103.
 17. Zaiceva Zh.N., Govorenij A.E. (2000) Internet-uchebnik – virtual'naya sreda obucheniya [Internet textbook – a virtual learning environment] // Trudy VIII nauchno-prakticheskoy konferencii “Otkrytoe obrazovanie Rossii XX veka”. M.: Izd-vo MESI.
 18. Maksimov N.V. (2009) Informacionnaya sreda nauki i obrazovaniya: ot informacionnogo obsluzhivaniya k raspredelennoj sisteme upravleniya znaniyami [Information environment of science and education: from information service to a distributed knowledge management system] // Informacionnoe obshchestvo. 6. pp. 58-67.
 19. Evplova E.V. (2019) Realizaciya obrazovatel'nyh programm vysshego obrazovaniya s primenением elektronnoho obucheniya i distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij [Implementation of educational programs of higher education with the use of e-learning and distance learning technologies] // Vestnik YUUrGGPU. 1. pp. 28-67.
 20. Korotaev A.S. (2019) Specifika obrazovatel'noj sredy sovremennogo voennogo vuza [The specifics of the educational environment of a modern military university] // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 4. pp. 78-85.
 21. Grechushkina N.V. (2018) Massovye otkrytye onlajn-kursy v kontekste sovremennogo obrazovaniya [Massive open online courses in the context of modern education] // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 4. pp. 67-74.
 22. Simonova O.B., Nikolaeva E.A. (2020) Principy sozdaniya effektivnogo elektronnoho kontenta dlya prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze studentam neyazykovykh special'nostej [Principles of creating effective electronic content for teaching a foreign language at a university to students of non-linguistic majors] // KPZH. 4 (141). pp. 141-150.
 23. Karabushchenko N.B., Kruze B.A., Zhigalev B.A. (2021) Lingvoinformacionnaya podgotovka budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Linguistic and informational training of a future foreign language teacher] // Yazyk i kul'tura. 54. pp. 167-189.
 24. Sergeeva N.N., Sorokoumova S.N. (2022) Professional'no orientirovannyj podhod pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: sushchnost' i principy [A professionally oriented approach to a foreign language teaching in a non-linguistic university: essence and principles] // Yazyk i kul'tura. 57. pp. 223-239.
 25. Vakhrusheva O.V. (2018) Metodika obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voyennogo vuza v usloviyakh samoorganizatsii [Methods of teaching a foreign language to cadets of a military university in self-organization]. Pedagogics cand. diss. N.Novgorod 222 p.
 26. Gural' S.K., Krasnopeeveva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) Tseli, zadachi, principy i sodержanie individual'nyh traektorij s uchetom latentnyh harakteristik studentov [Goals, objectives, principles and content of individual trajectories with account to the students' latent characteristics] // Yazyk i kul'tura. 47. pp. 176-196.
 27. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Chechetkina A.I. (2021) Osobennosti obucheniya multilingval'nyh prepodavatelei epokhi tsifrovizatsii [Features of multilingual teachers' training in the age of digitalization] // Yazyk i kul'tura. 56. pp. 234-253.

Информация об авторах:

Безукладников К.Э. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ул. Сибирская, 24, Пермь, Россия, 614045). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Вахрушева О.В. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Пермский военный институт войск национальной гвардии Россий-

ской Федерации (ул. Гремячий лог, 1, Пермь, Россия, 614030). E-mail: oksana.moskotina@yandex.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Bezukladnikov K.E., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department for Foreign Language Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Sibirskaya str., 24, Perm, Russia, 614045). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Vakhrusheva O.V., Ph.D. (Education), Associate Professor, Head of Foreign Language Department, Perm Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation (Gremyachy log str., 1, Perm, Russia, 614030). E-mail: oksana.moskotina@yandex.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 23.03.2022; принята к публикации 04.05.2022

Received 23.03.2022; accepted for publication 04.05.2022

Научная статья

УДК 81'25

doi: 10.17223/19996195/58/9

ПЕРЕВОД И АДАПТАЦИЯ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ СТАТЬИ: ЭКСПЕРИМЕНТ С РАЗНЫМИ КОММУНИКАТИВНЫМИ ЗАДАНИЯМИ

Татьяна Александровна Волкова¹, Кирилл Юрьевич Наливайко²

¹ Нижегородский государственный лингвистический университет

им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия, tatia.volkova@gmail.com

² Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, work.knal@mail.ru

Аннотация. В рамках исследования проведен эксперимент по письменному переводу научно-популярной статьи с английского языка на русский с целью выявления приемов адаптации научно-популярного текста для разных целевых аудиторий в соответствии с положениями скопос-теории. Материалом эксперимента послужила научно-популярная статья астрономической тематики объемом 3 710 знаков с пробелами, опубликованная в американском периодическом издании *Smithsonian Magazine*. В эксперименте приняли участие 16 студентов четвертого курса бакалавриата факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета. Эксперимент проводился в два этапа, каждому из этапов соответствовало свое коммуникативное задание и своя целевая аудитория.

На первом этапе эксперимента (перевод научно-популярной статьи для широкой аудитории) мы наблюдали необходимое преобразование отдельных частей или сегментов текста. При переводе испытуемые использовали следующие приемы: экспликация, членение предложения, конкретизация, генерализация, лексическая замена, трансформация заголовков, изменение часового пояса, перевод единиц измерения в метрическую систему. На втором этапе эксперимента (перевод научно-популярной статьи для детской и юношеской аудитории) испытуемые обращались к приемам, использовавшимся на первом этапе, и к другим приемам, необходимость применения которых была продиктована предложенным коммуникативным заданием. Так, для внесения значительных изменений на лексическом и синтаксическом уровнях использовались лексические добавления, объединение и опущение предложений, введение в текст перевода новых сегментов и т.д.

Сравнительный анализ результатов эксперимента позволяет заключить, что использование приемов только первой группы и на первом, и на втором этапах эксперимента ведет к локальной адаптации текста перевода – изменению отдельных сегментов текста с целью улучшения восприятия перевода реципиентом и в соответствии с нормой и узусом языка перевода. Использование приемов первой группы в совокупности с дополнительными приемами позволяет добиться преобразования текста в целом и говорить о глобальной адаптации текста перевода – реконструкции цели, функций и коммуникативного воздействия исходного текста.

Ключевые слова: локальная адаптация, глобальная адаптация, научно-популярный текст, коммуникативное задание, целевая аудитория, скопос-теория, переводческий прием

Для цитирования: Волкова Т.А., Наливайко К.Ю. Перевод и адаптация научно-популярной статьи: эксперимент с разными коммуникативными заданиями // Язык и культура. 2022. № 58. С. 150–169. doi: 10.17223/19996195/58/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/9

TRANSLATION AND ADAPTATION OF A POPULAR SCIENCE ARTICLE: AN EXPERIMENT WITH DIFFERENT TRANSLATION BRIEFS

Tatyana A. Volkova¹, Kirill Yu. Nalivaiko²

¹ *Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia,
tatia.volkova@gmail.com*

² *Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, work.knal@mail.ru*

Abstract. The paper describes an experiment of translating a popular science article to identify techniques for adapting a popular science text for different target audiences in accordance with the provisions of the skopos theory. The source text selected for the experiment is a popular science article on astronomy published in The Smithsonian magazine. The text length is 3,710 characters with spaces. The participants in the experiment were 16 fourth-year undergraduate students of the Faculty of Linguistics and Translation, Chelyabinsk State University. The experiment was divided into two stages, each with a specific translation brief and target audience.

At the first stage (translating a popular science article for a wide audience) we observed the necessary transformation of individual parts or segments of the text. The translators used techniques that included explicitation, division of a sentence, specification, generalization, lexical replacement, headline transformation, changing the time zone, and converting units of measurement to the metric system. At the second stage (translating a popular science article for children and youth) we noted that to create a text that would meet the requirements of the given translation brief the translators turned to the techniques used at the first stage as well as additional techniques. Following this logic, lexical additions were used, sentences were combined and omitted, new segments were introduced into the text etc., to make significant changes to the text at the lexical and syntactical levels.

Comparing the results obtained, we may postulate that using the translation techniques of the first category alone provides for the local adaptation, changing individual text segments to improve the perception of the target text and correspond to the target language norm and usage. Combining the translation techniques from the first category with additional techniques provides for the global adaptation, transforming the text as a whole and reconstructing the source text purpose, functions and impact.

Keywords: local adaptation, global adaptation, popular science text, translation brief, target audience, skopos theory, translation technique

For citation: Volkova T.A., Nalivaiko K.Yu. Translation and adaptation of a popular science article: an experiment with different translation briefs. *Language and Culture*. 2022;58: 150-169. doi: 10.17223/19996195/58/9

Введение

В рамках исследования проведен эксперимент по письменному переводу научно-популярной статьи с английского языка на русский для разных целевых аудиторий. Цель исследования – экспериментально выявить приемы адаптации научно-популярного текста для кардинально отличающихся целевых аудиторий, руководствуясь положениями скопос-теории. Материалом эксперимента послужила научно-популярная статья астрономической тематики «Ring in the New Year with NASA's Most Distant Planetary Encounter in History», опубликованная в американском периодическом издании *Smithsonian Magazine* [1]. Объем исходного текста – 3 710 знаков с пробелами. В эксперименте приняли участие 16 студентов четвертого курса бакалавриата факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета. Испытуемым необходимо было выполнить письменный перевод статьи с английского языка на русский и заполнить анкету. Опираясь на классификацию переводческих экспериментов [2], мы проводим процедурный эксперимент, направленный на изучение процесса перевода одного и того же исходного текста для разных целевых аудиторий. Оговоримся, что испытуемые являются начинающими переводчиками (обучающимися) и исследование носит дескриптивный характер, однако полученные переводы и комментарии участников отвечают цели исследования и позволяют выявить приемы адаптации научно-популярного текста для разных целевых аудиторий.

Мы опираемся на труды Л. Венути [3], К. Норд [4], К. Райс и Х. Фермеера [5]. В рамках скопос-теории перевод традиционно считается процессом создания схожего по своим функциональным характеристикам текста на языке целевой культуры на основе исходного текста [6. С. 117]. Коротко охарактеризуем ключевые понятия исследования – адаптация, коммуникативное задание, научно-популярный текст.

В переводоведении традиционно выделяют прагматическую и социокультурную адаптацию. Прагматическая адаптация подразумевает, что переводчик может ориентироваться на следующие параметры: «усредненный» реципиент; сближение коммуникативных эффектов исходного текста и текста перевода; конкретный реципиент/ситуация общения; максимальное сохранение особенностей исходного текста (нулевая прагматическая адаптация) [7. С. 57]. Социокультурная адаптация рассматривается с позиций доместикации и форенизации – максимального сближения культур в процессе перевода либо передачи особенностей исходного текста всеми возможными способами [7. С. 58].

Кроме того, адаптация рассматривается как прием или как стратегия перевода. Под адаптацией в качестве приема (локальная адаптация) понимается замена, применяемая «для отдельной части исходного

текста, которая представляет переводческую трудность» [7. С. 56], в том числе с целью улучшения восприятия перевода реципиентом и в соответствии с нормой и узусом языка перевода. В качестве стратегии (глобальная адаптация) адаптация «применяется ко всему тексту и направлена на реконструкцию цели, функций и коммуникативного воздействия исходного текста» [7. С. 56].

Коммуникативное (переводческое) задание (translation brief, термин К. Норд) содержит следующую имплицитно или эксплицитно выраженную информацию, необходимую переводчику для осуществления перевода: получатель/получатели текста перевода, ожидаемое время и место получения текста, канал передачи текста, мотив создания/получения текста [8, 9].

Вслед за М.Н. Кожиной [10. С. 310] научно-популярные тексты мы относим к научно-популярному подстилю научного функционального стиля; тексты представляют научные концепции в упрощенной форме для среднестатистических реципиентов-неспециалистов, популяризируют научные достижения и открытия. Подобные тексты характеризуются «экспрессивностью, эмоциональностью и субъективной оценкой автора-исследователя созданных и создаваемых научных концепций» [11. С. 63]. Как справедливо отмечают Т.Н. Хомутова и С.Г. Петров, «рассказывая о научном исследовании, современный автор научно-популярного текста... показывает его результат, [преднамеренно опуская] основную часть логических доказательств и аргументации, [стараясь] сделать текст и доступным, и увлекательным» [12. С. 39]. Применительно к материалу нашего исследования отметим также гносеологические задачи детско-юношеского журнала (на примере журнала «Юный натуралист» в исследовании Н.И. Маругиной): «...представлять зафиксированное традиционное знание о мире... способствовать усвоению... знания и развивать умение оперировать полученными знаниями об окружающем мире... являться коммуникативной платформой в процессе познавательной деятельности детей и взрослых» [13. С. 172].

Далее рассмотрим ход и основные этапы экспериментального исследования.

Методология исследования

Участникам эксперимента по адаптации текста научно-популярной статьи было предложено выполнить перевод одного и того же научно-популярного текста в соответствии с двумя коммуникативными заданиями, сформулированными следующим образом:

1. Выполнить перевод научно-популярной статьи для ее последующей публикации в отечественном научно-популярном периодическом издании. Текст перевода должен быть ориентирован на массовую

аудиторию – это могут быть как специалисты в данной области, так и читатели без специального образования, интересующиеся наукой.

2. Выполнить перевод научно-популярной статьи для ее последующей публикации в отечественном детском/подростковом научно-популярном периодическом издании. Текст перевода должен быть адаптирован для детской и подростковой аудитории (6–14 лет), которой интересны различные научные сферы. Примеры подобных статей можно найти в следующих периодических изданиях: «ГЕОлёнок», «Юный натуралист», «Юный эрудит», «Квантик».

Дополнительно испытуемым было предложено заполнить анкету, чтобы выявить трудности, которые возникают или могут возникнуть в процессе выполнения поставленных задач, и способы их решения. Анкета была разделена на четыре блока: начало работы; результаты письменного перевода научно-популярной статьи для широкой аудитории; результаты письменного перевода научно-популярной статьи для детей и подростков (6–14 лет); заключительный блок.

На подготовительном этапе (раздел «Начало работы») участники эксперимента ознакомились с условиями и сроками выполнения заданий эксперимента и исходным текстом. Испытуемые коротко охарактеризовали свой опыт работы с текстами подобного рода, ответив на следующие вопросы:

«Знакомы ли вы в целом со спецификой перевода научно-популярных текстов?»

«Есть ли у вас опыт перевода научно-популярных текстов?»

«Есть ли у вас опыт перевода текстов предложенной тематики (астрономия, космонавтика, Солнечная система)?».

На основе полученных ответов мы можем заключить, что большинство участников имеют опыт перевода научно-популярных текстов, переводчики знакомы с предложенной тематикой.

Поскольку (в соответствии с положениями скопос-теории) выданное переводчику коммуникативное задание играет ключевую роль при переводе, мы посчитали необходимым выяснить, насколько корректно сформулированы коммуникативные задания, понятны ли они переводчикам. В анкете мы попросили участников эксперимента оценить коммуникативные задания по шкале от одного до десяти. Средний балл для первого задания – 8,2, средний балл для второго задания – 7,1.

Формат первого коммуникативного задания студентам четвертого курса знаком; с необходимостью адаптации текста для детской (юношеской) аудитории участники эксперимента столкнулись впервые. Испытуемые отмечают, что приведенные во втором коммуникативном задании примеры детских научно-популярных периодических изданий оказались полезны при выполнении работы.

Во втором задании вопросы у большинства переводчиков вызвал указанный возраст юных читателей (от 6 до 14 лет). Такой разрыв в возрасте потенциальных читателей представляется слишком большим, один из участников эксперимента справедливо указал, что дети обладают разным багажом знаний в области космоса. Отметим, однако, что целевая аудитория выбрана в соответствии с ориентацией отечественных детских и юношеских научно-популярных изданий на читателей в возрасте от 6 до 14 лет (ср. возраст потенциальной аудитории журналов, указанный на сайтах издательств и библиотек: 6+ [14], 9–14 лет [15]). Некоторые переводчики отмечали, что в ряде случаев необходима консультация с заказчиком: изменить заголовок, опустить «ненужную» информацию (дата публикации исходной статьи, ссылка на источник), учитывать в переводе, что «на данный момент появилась новая информация, событие, описанное в статье, уже состоялось» (здесь и далее комментарии и переводы испытуемых приводятся в оригинальной редакции).

В ходе предпереводческого анализа к трудностям, которые могут возникнуть при выполнении первого задания, участники отнесли следующее: возможные проблемы с передачей имен собственных; проблема перевода научной терминологии (опасения по поводу неверной передачи терминов, наличие ранее не встречавшихся переводчикам терминов); сложность передачи на русский язык распространенных предложений с высокой плотностью информации; проблемы, связанные с переводом единиц измерения; верное толкование интенции автора и создание «аутентичного [текста перевода], интересного для русского читателя»; трудности при переводе цитаты. При выполнении второго задания переводчики отмечали аналогичные трудности, однако, в отличие от первого этапа, основной прогнозируемой трудностью считали выполнение коммуникативного задания как такового (перевода для более юных читателей). Но поскольку никто из участников эксперимента ранее не сталкивался с адаптацией текстов, каждый из них посчитал главной трудностью сам процесс преобразования предложенного текста для совершенно другой аудитории.

Исследование и результаты

Перевод научно-популярной статьи для широкой аудитории

На первом этапе эксперимента испытуемым необходимо выполнить перевод предложенной научно-популярной статьи для широкой аудитории и описать свою стратегию перевода (подробнее о стратегии перевода см.: [16]). Для удобства анализа и последующего сопоставления результатов эксперимента мы условно разделили текст статьи на две ча-

сти: заголовок и подзаголовок, собственно текст (использован фрагмент статьи, который может рассматриваться как завершённый текст).

При работе над заголовком почти половина переводчиков (~44%) не стали изменять его структуру, передали заголовок практически дословно, например:

Ring in the New Year with NASA's Most Distant Planetary Encounter in History.

Встречаем Новый год с самым удалённым космическим объектом в истории исследований NASA.

В Новом году произойдет знакомство с самым удалённым космическим объектом в истории исследований NASA.

Остальные переводчики решили изменить заголовок исходного текста таким образом, чтобы он «привлекал внимание реципиентов» и стал «легче для восприятия», например:

Какие космические прорывы от NASA ждут нас в начале 2019 года?

В Новый Год с «Новыми горизонтами».

Заголовки преобразованы: судя по комментариям испытуемых, переводчики скорее отталкивались от содержания и основной идеи статьи, нежели от оригинального заголовка. Отметим, что в приведенных примерах переводчики стремятся привлечь внимание реципиента: в первом примере используется вопросительное предложение, во втором примере переводчик опускает элементы, которые представляются менее существенными или могут быть перенесены в подзаголовок. Во втором примере также обращает на себя внимание использование в заголовке названия космического аппарата: это создает игру слов и также привлекает внимание.

При передаче заголовков некоторые переводчики объединяют их с подзаголовками:

The New Horizons spacecraft is on final approach to the distant Kuiper Belt Object, Ultima Thule, which will be the most primitive and most distant world ever explored by spacecraft.

Космический аппарат «Новые горизонты» приблизится к самой дальней планете, которая находится в поясе Койпера.

В данном случае мы видим, что переводчик использовал часть подзаголовка The New Horizons spacecraft is on final approach... в качестве заголовка статьи, поскольку «в нем содержится та же информация, что и в заголовке». При этом оригинальный заголовок Ring in the New Year... был опущен.

При переводе заголовка наиболее сложной для участников эксперимента оказалась передача идиомы *Ring in the New Year*. Большинство переводчиков использовали прием экспликации и предложили следующие варианты перевода: «в Новый год»; «в канун Нового года»;

«встречаем Новый год». Некоторые переводчики опустили этот фрагмент, вероятно, сочтя информацию необязательной. Отметим, что не все решения обоснованы: так, перевод «в канун Нового года» искажает смысл исходного фрагмента – в тексте указано, что ученые НАСА получают информацию 1 января, а не 31 декабря.

При переводе подзаголовка переводчики столкнулись с двумя трудностями: передача имен собственных и перевод предложения со сложной синтаксической структурой.

Во втором случае испытуемые принимали различные решения. Несколько участников, как было описано выше, объединяли подзаголовки с заголовком в одно сложноподчиненное либо простое распространенное предложение.

Многие не меняли конструкцию предложения в подзаголовке и при переводе также усложняли его несколькими подчинительными связями, например:

The New Horizons spacecraft is on final approach to the distant Kuiper Belt Object, Ultima Thule, which will be the most primitive and most distant world ever explored by spacecraft.

Космический аппарат «Новые горизонты» почти достиг объекта в поясе Койпера – Ultima Thule, который будет являться самым отдаленным от Земли космическим объектом, до которого когда-либо долетали космические аппараты.

В отдельных случаях переводчики использовали прием членения предложения, разбивая оригинальный подзаголовок с типичной для английского языка синтаксической структурой на несколько простых предложений:

Космический аппарат New Horizons скоро максимально сблизится с объектом в поясе Койпера – Ultima Thule. Он станет самым примитивным и далеким космическим телом из всех, что когда-либо были изучены земными зондами.

Космический аппарат «Новые горизонты» почти приблизился к самому удаленному объекту пояса Койпера – астероиду Ультима Туле. Никогда ранее исследовательские аппараты не достигали столь далеких и древних объектов.

В статье для научно-популярного издания для реципиента важны и привлекательность, и удобочитаемость; на наш взгляд, во втором примере информация в подзаголовке воспринимается легче.

При передаче имен собственных испытуемыми мы не наблюдаем более частого использования того или иного приема. В подзаголовке, как и во всем последующем тексте, были использованы следующие варианты передачи имен собственных:

– прямой перенос оригинальных названий (New Horizons, Ultima Thule);

– комбинация дословного перевода и транслитерации в пределах одного текста («Новые горизонты», Ультима Туле), в том числе с указанием оригинального названия в скобках;

– перевод одних названий и перенос других в пределах одного текста («Новые горизонты», Ultima Thule).

В большинстве случаев испытуемые при описании решения отмечают, что «устоявшиеся варианты передачи отсутствуют», указывая, например, что в русскоязычных источниках встречаются и New Horizons, и «Новые горизонты». Один переводчик указал, что решение использовать в тексте перевода имена собственные на английском языке продиктовано «удобством написания и прочтения», поскольку такой подход «позволяет избежать проблем с согласованием и склонением» – вероятно, предполагая, что реципиент умеет читать по-английски, если текст ориентирован на широкую аудиторию.

В ряде случаев испытуемые опускали при переводе либо указание на автора оригинальной статьи, либо указание на источник, либо и то и другое.

При указании в переводе часового пояса (At 12:33 a.m. EST on January 1, 2019...) переводчики придерживались разных подходов:

– использовали варианты «по североамериканскому восточному времени», «по североамериканскому стандартному времени» – «1 января 2019 года в 12:33 (переводчик допускает ошибку, ср. 00:33 и 12:33) по североамериканскому восточному времени...»;

– указали время по Гринвичу – «1 января 2019 года в 5:33 по Гринвичу...»;

– указали всемирное кодированное время (UTC) – «05:33 UTC 1 января 2019 года...».

Один из участников эксперимента указал несколько часовых поясов (по североамериканскому и московскому времени): «1 января 2019 года в 00:33 по североамериканскому времени (08:33 по московскому времени)...». Переводчик объяснил это тем, что «указанный в оригинале пояс непосредственно связан с заголовком, а указать московское время необходимо для русскоязычных читателей». (В исходном тексте указано, что описываемое событие можно наблюдать в режиме реального времени.)

Как мы отмечали выше, при передаче имен собственных переводчики использовали разные варианты с опорой на параллельные и прецедентные тексты. Как свидетельствуют комментарии испытуемых, для перевода терминологии переводчики изучали статьи по предложенным тематикам (астрономия, космонавтика, Солнечная система) на русском и английском языках; проверяли сочетаемость и частотность определенных слов и выражений; подбирали эквиваленты в словарях общей лексики и специальных словарях. Практически все основные

понятия и термины при переводе разными испытуемыми были переданы одинаково (Kuiper Belt – пояс Койпера; spacecraft – зонд, космический аппарат; terrestrial planets – планеты земной группы и т.д.).

В ряде случаев переводчики используют лексические замены, чтобы «избежать повторов в тексте перевода», ср. *planetary body* – *asteroid*. Обращает на себя внимание следующая контекстуальная замена:

...distant family of bodies beyond Neptune known as the Kuiper Belt...

...семейство транснептуновых объектов, образующих пояс Койпера...

В специальных словарях дается именно такое определение семейству космических тел, находящихся за Нептуном. Переводчик использует указанный прием для «усиления научной составляющей текста»: «При переводе терминов изучались [тематические] статьи [на русском и английском языках]. Учитывая широкий кругозор потенциальной аудитории, а также ее заинтересованность в данной тематике, было принято решение ввести в текст перевода термин “семейство транснептуновых объектов”».

Используется прием лексического добавления, что в отдельных случаях изменяет структуру предложения:

The small body continues to orbit undisturbed on a more circular path than comets, never getting closer than 42 Astronomical Units, or 42 times the average distance between the Earth and the sun.

Это небольшое космическое тело продолжает вращаться по невозмущенной орбите, которая по сравнению с траекторией комет является более кругообразной. Ее перигелий – ближайшая к Солнцу точка орбиты – никогда не превышает 42 а.е., иными словами, это значение в 42 раза больше среднего расстояния между Землей и Солнцем.

Переводчик использует термин «орбита», вводит термин «перигелий» для описания расстояния от точки орбиты до солнца. Как и в предыдущем примере, это позволяет сделать изложение научным, чрезмерно не усложняя текст. Переводчик в ряде случаев считает оправданным введение научных терминов вместо использования описательного перевода, поскольку предполагает, что целевая аудитория в той или иной степени знакома с тематикой статьи.

Анализируя варианты передачи единиц измерения, отметим, что абсолютное большинство участников эксперимента переводят мили и футы в единицы метрической системы. В отдельных случаях переводчики используют генерализацию при передаче чисел:

...will fly within 2,200 miles of an ancient planetary body...

...пролетит совсем близко к древнему астероиду.

Синтаксическая структура исходного текста подверглась трансформации – переводчики использовали членение предложений, чтобы

«снизить плотность информации» и «избежать чрезмерно сложных конструкций»:

The New Horizons flyby of 2014 MU69, aptly nicknamed Ultima Thule for a Latin phrase meaning beyond the known world, will not only be the most distant planetary encounter in human history, but the object will also be the most primitive world ever visited by spacecraft.

...It may be that Ultima Thule is similar to comets that follow elliptical paths taking them close to the sun, only Ultima was never perturbed and flung inward by a gravitational encounter with Neptune or Uranus.

Зонд New Horizons совершит самый дальний в истории пролет мимо объекта Солнечной системы – астероида 2014 MU69, получившего подходящее название *Ultima Thule* (латинское выражение, которое обозначает нечто находящееся за пределами известного мира). Кроме того, само небесное тело станет самым примитивным объектом, которого когда-либо достигали космические аппараты.

...Вполне возможно, что Ультима Туле является кометой, которая обычно движется по эллиптической орбите и ближе подходит к Солнцу. Однако под воздействием гравитации других небесных тел – Нептуна или Урана – траектория Ультима Туле не искажается.

Таким образом, на первом этапе эксперимента в процессе перевода преимущественно происходит необходимое изменение отдельных частей или сегментов текста с целью улучшения восприятия перевода реципиентом и в соответствии с нормой и узусом языка перевода. Текст перевода во всех случаях соответствует стилю и жанру научно-популярной статьи; необходимая фактическая информация передана, можно говорить и об эквивалентности, и об адекватности текста перевода и заключить, что поставленная цель (выполнить перевод для широкой русскоязычной аудитории) большинством испытуемых достигнута. Переводчики используют приемы экспликации, членения предложения, конкретизации, генерализации, лексической замены, лексического добавления. К наиболее частотным преобразованиям мы можем отнести изменение часового пояса (56% работ), перевод единиц измерения в метрическую систему (82%), экспликацию (70% работ). Указанные преобразования в процессе перевода можно рассматривать как примеры локальной адаптации (адаптации как приема).

Далее обратимся к анализу результатов второго этапа нашего эксперимента – переводу предложенной статьи для детей и подростков 6–14 лет.

Перевод научно-популярной статьи для детской и юношеской аудитории

Как следует из комментариев участников эксперимента, все испытуемые выполняли второе задание на основе первого, внося правки в перевод,

выполненный для широкой аудитории. По мнению переводчиков, так было «затрачено меньше времени», чем потребовалось бы на выполнение «принципиально нового перевода». При этом один из участников отметил следующее: «Так как в основе второго перевода лежит первый [перевод для старшей аудитории], вероятно, не удалось в полной мере выполнить данное коммуникативное задание, потому что уже имеются определенные формулировки, которые переводчик может посчитать понятными [для младшей аудитории]». Мы, безусловно, осознаем, что такой подход к выполнению второго задания не мог не сказаться на результатах эксперимента.

При переводе заголовков примерно в половине случаев испытуемые не отходили от полученного при выполнении первого задания варианта – заголовки для разных коммуникативных заданий совпадают:

Ring in the New Year with NASA's Most Distant Planetary Encounter in History

Встречаем Новый год с самым удаленным космическим телом в истории исследований НАСА

В других случаях переводчики преобразовали заголовок статьи для большего соответствия требованиям детских (юношеских) изданий:

Ring in the New Year with NASA's Most Distant Planetary Encounter in History

Самое далекое межпланетное путешествие в истории НАСА

В Новый год на «край света»

Скоро мы приблизимся к самой далекой планете

Что происходит сейчас в космосе?

Как отмечается в одном из комментариев, «заголовок был передан максимально кратко, чтобы привлечь внимание читателя». В данном случае заголовок должен привлечь внимание именно ребенка, а потому должен быть достаточно прост в лексическом и синтаксическом плане, выполнять экспрессивную и аппеллятивную функции. Как видим, в ряде случаев адаптированные заголовки достаточно сильно отличаются от исходного варианта. Поскольку заголовки традиционно переводятся после выполнения перевода основного текста, интересно далее проследить, претерпевает ли содержание текстов соответствующие изменения в процессе перевода (адаптации).

Перейдем к анализу адаптированных подзаголовков статьи в соответствии со вторым коммуникативным заданием. Сначала рассмотрим единичное переводческое решение, которое для этого задания представляется необоснованным – объединение заголовка с подзаголовком:

Ring in the New Year with NASA's Most Distant Planetary Encounter in History

The New Horizons spacecraft is on final approach to the distant Kuiper Belt Object, Ultima Thule, which will be the most primitive and most distant world ever explored by spacecraft.

Настоящее новогоднее чудо: межпланетная станция «Новые горизонты» находится на подходе к астероиду пояса Койпера, «Алтима Тул» (Ultima Thule), который является самым далеким объектом, до которого когда-либо долетал космический аппарат.

В указанном примере прослеживается интенция переводчика: объединяя заголовок и подзаголовок, испытуемый использует экспрессивное словосочетание «настоящее новогоднее чудо» для привлечения внимания юного читателя. Предполагается, что адекватный по отношению к оригиналу заголовок должен быть лаконичным, вызывать желание прочитать статью; в данном случае последующая сложная синтаксическая конструкция, скорее всего, не сможет побудить реципиента к дальнейшему чтению.

В остальных случаях, в отличие от первого коммуникативного задания, где 37% переводчиков объединяли заголовок с подзаголовком, испытуемые решили их разграничить. Заметим, однако, что большинство участников эксперимента ограничились упрощением синтаксической конструкции подзаголовка – подзаголовок служит для пояснения информации, представленной в заголовке, сам заголовок остается кратким:

В Новый Год с «Новыми горизонтами»

Космический аппарат «Новые горизонты» совсем скоро встретится с объектом под названием Ультима Туле, располагающимся в поясе Койпера. Это самый древний и отдаленный мир, до которого нам удалось добраться.

В ряде случаев в процессе адаптации переводчики вносят в эту часть текста более значительные изменения: подзаголовок изменяется таким образом, «чтобы ребенок понимал, о чем будет текст и как он связан с заголовком». Так, в переводах с заголовками «В Новый год на “край света”» и «Что происходит сейчас в космосе?» подзаголовки выглядят, соответственно, следующим образом:

Ring in the New Year with NASA's Most Distant Planetary Encounter in History

The New Horizons spacecraft is on final approach to the distant Kuiper Belt Object, Ultima Thule, which will be the most primitive and most distant world ever explored by spacecraft.

В Новый год на «край света»

Космический аппарат «Новые горизонты» *скоро совершит самый дальний полет в истории. В первый день нового года* он максимально сблизится с астероидом Ультима Туле в поясе Койпера. Этот объект станет самым простым и далеким космическим телом, к которому когда-либо направлялись земные зонды.

Что происходит сейчас в космосе?

О нашей Вселенной мы знаем благодаря космонавтам, которые путешествуют на космических кораблях. Иногда космические корабли

бывают автоматическими. Они могут отправляться в космос без космонавтов. В начале 2019 года автоматический космический корабль приблизится к небесному телу, расположенному очень далеко от нашей планеты. Это небесное тело будет наиболее примитивным и маленьким миром, который когда-либо исследовали люди.

В обоих указанных выше примерах мы видим использование приема добавления: переводчики расширяют оригинальный текст, устанавливая дополнительные связи между сегментами. Вместе с тем членение предложения позволяет сделать синтаксические конструкции в этих примерах достаточно простыми для восприятия детской аудиторией. Во втором примере использованная переводчиком лексика максимально упрощена, чтобы текст одинаково хорошо воспринимался детьми старшего и младшего возраста.

Наиболее значительные изменения коснулись основного текста, адаптируемого под детскую аудиторию. Первое, что обращает на себя внимание при анализе, – это выбранные приемы передачи имен собственных. В рамках поставленной коммуникативной задачи все переводчики решили передавать имена собственные посредством транслитерации, транскрипции либо в соответствии с прецедентными вариантами (New Horizons – Новые горизонты), «чтобы у юного читателя не возникло проблем с прочтением». Отметим, что вариант наименования зонда «Новые горизонты» действительно является превалирующим в русскоязычных научных изданиях. Кроме того, большинство участников эксперимента перевели мили и футы в единицы метрической системы.

При выполнении второго задания переводчики чаще прибегают к генерализации, чем при выполнении первого задания. Предполагаем, что это во многом связано с необходимостью упростить текст, и большинство переводчиков (65%) справедливо посчитали одним из возможных способов достижения этой цели обобщение. Например, фраза *geologic and compositional maps* в одном из фрагментов текста сразу несколькими переводчиками была передана общим понятием «карты».

Кроме того, при переводе основного текста статьи некоторые испытуемые используют прием опущения, что также, на наш взгляд, связано со стремлением упростить текст статьи на лексико-семантическом и синтаксическом уровнях:

The New Horizons spacecraft accomplished its primary mission on July 14, 2015, when it performed the first close encounter of Pluto. That fly-by revealed that even little Pluto, more than three billion miles from the sun, is an active world with shifting plains, glaciers and mountains that reach up to about 15,000 feet. Hard water ice forms the bedrock on Pluto with softer ices on top, such as nitrogen, carbon monoxide and methane.

14 июля 2015 года космический корабль летал рядом с Плутоном. *Плутон – это очень маленькая планета, расположенная далеко от Солнца,*

но там тоже есть движущиеся плиты, ледники и высокие горы. Плутон состоит в основном из твердого водного льда с более мягким льдом сверху.

14 июля 2015 года космический аппарат «Новые горизонты» выполнил свою основную миссию, исследовав Плутон. *Этот полет показал, что даже планета Плутон, находящаяся очень далеко от Солнца, обладает средой обитания. Плутон состоит из жесткого льда и воды.*

В тексте перевода снижается плотность информации, синтаксические конструкции становятся легче для восприятия юным читателем, однако переводчик допускает смысловую ошибку – в исходном тексте речь идет о твердых и мягких разновидностях льда.

Отметим, что не все переводчики сочли необходимым сокращать объем содержащейся в исходной статье информации. В ряде случаев испытуемые, напротив, предпринимают попытки расширить текст перевода, используя приемы амплификации, экспликации, ср.:

...a NASA spacecraft launched in January 2006...

...зонд «Новые горизонты», который был запущен *американским космическим ведомством НАСА* в январе 2006 года...

It may be that Ultima Thule is similar to comets that follow elliptical paths taking them close to the sun...

Возможно, Ультима Туле является кометой, которая обычно движется по овальной орбите – *по эллипсу* – и ближе подходит к Солнцу.

The small body continues to orbit undisturbed on a more circular path than comets, never getting closer than 42 Astronomical Units, or 42 times the average distance between the Earth and the sun.

Кроме того, астероид никогда не приближается к Солнцу больше чем на 42 астрономические единицы (*единица для измерения расстояния между космическими телами, равная среднему расстоянию между Землей и Солнцем*).

Переводчики исходят из того, что юным читателям указанные понятия могут быть неизвестны.

Интересно, что приводимую в оригинальном тексте цитату переводчики чаще всего опускают при выполнении второго коммуникативного задания. Для сравнения, при выполнении первого задания 69% переводчиков сохранили цитату в тексте перевода, тогда как на втором этапе эксперимента испытуемые либо опускают цитату, либо включают ее содержание в состав другого предложения:

...in an effort to find an additional target for New Horizons in the distant family of bodies beyond Neptune known as the Kuiper Belt, the third region of the solar system. “Beyond the terrestrial planets lie the giant planets, and beyond the giant planets lies the Kuiper Belt,” Stern says.

В попытке найти новые цели для исследований были изучены небесные тела, находящиеся за Нептуном. Эту часть космоса называют поясом Койпера, третьим регионом Солнечной системы.

Астероид был открыт с помощью космического телескопа в 2014 году, когда ученые пытались найти доступный для исследования объект в поясе Койпера, который находится на краю Солнечной системы за орбитой Нептуна. *Ученые выяснили, что за планетами земной группы находится царство планет-гигантов, а за ними – пояс Койпера.*

В целом представляется справедливым комментарий одного из переводчиков, который подчеркивает больший процент «вольности» при переводе научно-популярного текста для детской и юношеской аудитории: «Можно использовать повторы и олицетворения. Предложения можно делать еще короче, а также очень важно включать читателя в повествование: “мы узнаем”, “нам хорошо видно” и т.д.».

Отметим, что не все полученные в ходе эксперимента работы оказались надлежащего качества. В попытке добиться максимальной легкости и доступности один из переводчиков фактически сократил текст перевода до новостной заметки (адаптированный текст перевода более чем вдвое короче исходного текста). В комментарии испытуемый объясняет это только общей «сложностью [адаптации текста] под другую аудиторию и [невозможностью объяснить] некоторые вещи детям доступным им языком». Четыре работы, выполненные на втором этапе эксперимента (перевод для детской и юношеской аудитории), полностью совпадали с переводами, выполненными на первом этапе эксперимента (перевод для широкой аудитории) или содержали лишь незначительные изменения. Тем не менее большинство испытуемых (70%) в той или иной степени успешно справились с поставленной на втором этапе эксперимента задачей.

В целом можно заключить, что тексты перевода научно-популярной статьи, адаптированные для читателей в возрасте 6–14 лет, адекватны, привлекают внимание, легко читаются. Отметим, что на данном этапе большинство испытуемых использовали приемы, не задействованные на первом этапе эксперимента (в дополнение к тем, которые уже применялись при выполнении первого коммуникативного задания). Так, многие посчитали необходимым упростить текст на лексическом и синтаксическом уровнях, используя лексические замены, объединение и опущение предложений и т. д. Некоторые переводчики, напротив, приняли решение объяснить все потенциально непонятные для целевой аудитории определения, термины, используя разного рода добавления.

Заключение

Сопоставляя результаты эксперимента для двух разных коммуникативных заданий, мы можем заключить следующее.

Уже на первом этапе эксперимента некоторые переводчики трансформируют заголовок, чтобы он соответствовал стилистическим

конвенциям научно-популярного журнала на русском языке и привлекал внимание, ср.:

«Заголовок был несколько изменен, чтобы он не получился слишком объемным, но при этом передавал основную мысль текста».

«Часто от статьи остается только “тело”, а заголовки полностью изменяются – например, чтобы они гармонично сочетались с другими заголовками в журнале/издании».

При передаче подзаголовков использовался прием членения предложения, «чтобы не затруднять понимание текста чрезмерно длинными формулировками». Имена собственные либо переведены, либо сохранили оригинальное написание (в отдельных случаях оба решения реализованы в одном тексте). В ряде случаев участники эксперимента использовали экспликацию и замены для разъяснения отдельных понятий и введения новых терминов, которые зафиксированы в словарях, но в оригинале переданы описательно. При этом учитывался «широкий кругозор потенциальной аудитории», ее заинтересованность в тематике.

При выполнении второго коммуникативного задания большинство переводчиков делают акцент на трансформации заголовка для его большего соответствия ожиданиям детской и юношеской аудитории. Заголовок переводился «максимально кратко, чтобы привлечь внимание читателя». Произвели эту манипуляцию уже в рамках первого коммуникативного задания, затем перенесли получившийся заголовок в статью для юных читателей 19% испытуемых. При передаче подзаголовков на втором этапе эксперимента использовались приемы членения предложения, приемы лексического опущения и добавления. Можно заключить, что последние два приема позволили упростить текст путем сокращения объема информации либо, напротив, с помощью дополнительных разъяснений, обеспечивающих необходимые логические связи между заголовком и основным текстом. В основном тексте статьи на втором этапе эксперимента значительному упрощению подвергаются лексика и синтаксические конструкции. Одним из критериев здесь, по словам переводчиков, является возможность «[использовать] для второго коммуникативного задания меньше терминов, но больше пояснений». Также отмечается, что «предложения должны быть менее объемными». Выполняя перевод для детской и юношеской аудитории, испытуемые не оставляют имена собственные в оригинале, чтобы, по их собственному мнению, не затруднять чтение текста перевода. Синтаксис текста заметно изменен за счет членения и объединения предложений; опускаются целые предложения, отдельные фрагменты. Часто переводчики используют приемы экспликации и замены для объяснения научных терминов, поскольку осознают, что дети могут не знать терминологии.

В итоге мы можем представить зафиксированные в процессе эксперимента переводческие решения (приемы) следующим образом:

Приемы, использовавшиеся при переводе для широкой аудитории	Изменение часового пояса, а также единиц измерения, трансформация заголовков, членение предложений, экспликация, конкретизация, генерализация, лексические замены
Дополнительные приемы, использовавшиеся при переводе для детской и юношеской аудитории	Объединение предложений, опущение предложений, упрощение лексического состава текста, лексические добавления, введение в текст перевода новых сегментов

Сравнительный анализ результатов эксперимента позволяет заключить, что использование приемов только первой группы и на первом, и на втором этапах эксперимента ведет к локальной адаптации текста перевода – изменению отдельных сегментов текста с целью улучшения восприятия перевода реципиентом и в соответствии с нормой и узусом языка перевода. На втором этапе эксперимента большинство испытуемых в дополнение к указанным приемам применяют ряд других, позволяющих добиться более значительной трансформации текста, продиктованной вторым коммуникативным заданием, что дает возможность говорить о глобальной адаптации текста перевода – реконструкции цели, функций и коммуникативного воздействия исходного текста.

В перспективе проведение аналогичных экспериментов с иными исходными данными (контролируемое изменение одного или нескольких параметров – целевая аудитория, жанр текста перевода, цель текста перевода и т.д.) в различных языковых комбинациях позволит уточнить полученные выводы для более глубокого изучения феноменов перевода и адаптации, применения результатов исследования в теории, практике и дидактике перевода.

Список источников

1. **Ring** in the New Year with NASA's Most Distant Planetary Encounter in History // Smithsonian Magazine. URL: <https://www.smithsonianmag.com/science-nature/ring-new-year-nasas-most-distant-planetary-encounter-history-180971145/> (дата обращения: 31.05.2021).
2. **Волкова Т.А.** Переводческий эксперимент и развитие экспериментального перевождения в российской науке о переводе // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. 2018. Т. 17, № 4. С. 102–116. doi: 10.15688/jvolsu2.2018.4.9
3. **Venuti L.** The Translator's Invisibility. A History of Translation. N.Y. : Abingdon, Routledge, 2008. 324 p.
4. **Nord C.** Translating for Communicative Purposes across Culture Boundaries // Journal of Translation Studies. 2006. № 9 (1). P. 43–60.
5. **Reiß K., Vermeer H.J.** Towards a General Theory of Translational Action / trans. from Ger. by C. Nord. Manchester : St. Jerome Publishing, 2013. 240 p.
6. **Schäffner C.** Functional approaches // Routledge encyclopedia of translation studies / ed. by M. Baker, G. Saldanha. 2nd ed. London : Routledge, 1997. P. 115–122.

7. **Волкова Т.А., Зубенина М.А.** Особенности реализации социокультурной и прагматической адаптации при переводе общественно-политических текстов // Социо- и психолингвистические исследования. Пермь : Изд-во Перм. гос. нац. исслед. ун-та, 2015. Вып. 3. С. 54–66.
8. **Nord C.** Defining translation functions. The translation brief as a guideline for the trainee translation. // *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*. 1997. № 33. P. 41–54.
9. **Станиславский А.Р.** К решению коммуникативной проблемы в техническом переводе: переводческое задание // Филология и литературоведение. URL: <http://philology.snauka.ru/2014/11/1026> (дата обращения: 31.05.2021).
10. **Кожина М.Н., Дускава Л.Р., Салимовский В.А.** Стилистика русского языка. 4-е изд. М. : Флинта: Наука, 2008. 464 с.
11. **Воронова А.В.** Специфика словаря учебных научно-популярных текстов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 175. С. 62–68. doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-175-62-68
12. **Хомутова Т.Н., Петров С.Г.** Научно-популярный текст: интегральная модель // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2013. Т. 10, № 2. С. 37–41.
13. **Маругина Н.И.** Гносеологические задачи организации дискурса детско-юношеского журнала «Юный натуралист» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 169–190. doi: 10.17223/19996195/41/11
14. **Юный** эрудит. URL: <https://www.leobooks.ru/magazines/zhurnal-junyj-erudit/> (дата обращения: 31.05.2021).
15. **Квантик** // Национальная электронная детская библиотека. URL: <https://arch.rgdb.ru/xmlui/handle/123456789/38505#page/0/mode/2up> (дата обращения: 31.05.2021).
16. **Волкова Т.А.** От модели перевода к стратегии перевода. М. : Флинта: Наука, 2016. 304 с.

References

1. Ring in the New Year with NASA's Most Distant Planetary Encounter in History // *Smithsonian Magazine*. URL: <https://www.smithsonianmag.com/science-nature/ring-new-year-nasas-most-distant-planetary-encounter-history-180971145/> (Accessed: 31.05.2021).
2. **Volkova T.A.** (2018) *Perevodchesky eksperiment i razvitiye eksperimentalnogo perevodovedeniya v rossiyskoy nauke o perevode* [Translation experiment and the development of empirical translation research in Russian translation studies] // *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2, Yazykoznanie*, 17 (4). pp. 102-116. DOI: 10.15688/jvolsu.2018.4.9
3. **Venuti L.** (2008) *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. N.Y.: Abingdon, Routledge. 324 p.
4. **Nord C.** (2006) *Translating for Communicative Purposes across Culture Boundaries* // *Journal of Translation Studies*. 9 (1). pp. 43-60.
5. **ReiB K., Vermeer H. J.** (2013) *Towards a General Theory of Translational Action*: trans. from Ger. by C. Nord. Manchester : St. Jerome Publishing. 240 p.
6. **Schäffner C.** (1997) *Functionalist approaches* // *Routledge encyclopedia of translation studies* / Edited by Mona Baker and Gabriela Saldanha. 2nd ed. London: Routledge. pp. 115-122.
7. **Volkova T.A., Zubenina M.A.** (2015) *Osobennosti realizatsii sotsiokulturnoy i pragmaticheskoy adaptatsii pri perevode obshchestvenno-politicheskikh tekstov* [Pragmatic and sociocultural adaptation in political texts translation] // *Sotsio- i psikholingvisticheskie issledovaniya*. Issue 3. Perm: Perm State National Research University. pp. 54-66.
8. **Nord C.** (1997) *Defining translation functions. The translation brief as a guideline for the trainee translation*. // *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 33. pp. 41-54.

9. Stanislavsky A.R. (2014) K resheniyu kommunikativnoy problemy v tekhnicheskoy perevode [Toward a solution of the communication problem in technical translation] // Filologiya i literaturovedeniye. URL: <http://philology.snauka.ru/2014/11/1026> (Accessed: 31.05.2021).
10. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovsky V.A. (2008) Stilistika russkogo yazyka [The stylistics of the Russian language]. 4th ed. M.: Flinta: Nauka. 464 p.
11. Voronova A.V. (2018) Spetsifika slovarya uchebnykh nauchno-populyarnykh tekstov [Specifics of the dictionary of educational science popular texts] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov, 23 (175). pp. 62-68. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-175-62-68
12. Khomutova T.N., Petrov S.G. (2013) Nauchno-populyarny tekst: integralnaya model [Popular science text: integral model] // Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika. 10 (2). pp. 37-41.
13. Marugina N.I. (2018) Gnoseologicheskiye zadachi organizatsii diskursa detsko-yunosheskogo zhurnala "Yuniy naturalist" [Gnoseological aims in organizing the discourse of Yuniy Naturalist magazine for children and the youth] // Yazyk i kultura. 41. pp. 169-190. DOI: 10.17223/19996195/41/11
14. Yuniy Erudit [Young erudite] // Izdatelsky dom Lev. URL: <https://www.leobooks.ru/magazines/zhurnal-junyj-erudit/> (Accessed: 31.05.2021).
15. Kvantik [Quantik] // Natsionalnaya elektronnoy detskaya biblioteka. URL: <https://arch.rgdb.ru/xmlui/handle/123456789/38505#page/0/mode/2up> (Accessed: 31.05.2021).
16. Volkova T.A. (2016) Ot modeli perevoda k strategii perevoda [From translation model to translation strategy]. M.: Flinta: Nauka. 304 p.

Информация об авторах:

Волкова Т.А. – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка и переводы, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (ул. Минина, 31а, Нижний Новгород, Россия, 603155). E-mail: tatia.volkova@gmail.com.

Наливайко К.Ю. – аспирант, Челябинский государственный университет (ул. Братьев Кашириных, 129, Челябинск, Россия, 454001). E-mail: work.knal@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Volkova T.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor, of the Department of the English Language and Translation Theory and Practice, Higher School of Translation and Interpreting, Linguistics University of Nizhny Novgorod (Minina str., 31a, Nizhny Novgorod, Russia, 603155). E-mail: tatia.volkova@gmail.com.

Nalivaiko K.Yu., postgraduate student, Chelyabinsk State University (Kashirin Brothers str., 129, Chelyabinsk, Russia, 454001). E-mail: work.knal@mail.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 06.04.2022; принята к публикации 04.05.2022

Received 06.04.2022; accepted for publication 04.05.2022

Научная статья

УДК 378.1

doi: 10.17223/19996195/58/10

ВОЗМОЖНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ К УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Елена Николаевна Дмитриева¹,
Татьяна Александровна Поскребышева²**

¹ *Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия, eldmitrieva@yandex.ru*

² *Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева,
Нижний Новгород, Россия, sentireo@mail.ru*

Аннотация. Выявлены дидактические закономерности организации иноязычной деятельности магистрантов, направленной на формирование корпоративной компетенции для успешной профессиональной коммуникации. Для реализации поставленной цели использован комплекс методов педагогического исследования: анализ и обобщение теоретических положений дидактики, психологии и методики обучения иностранным языкам; моделирование процесса иноязычной подготовки магистрантов; педагогическое наблюдение; контент-анализ иноязычных текстов, в том числе создаваемых обучающимися; тестирование; метод беседы; метод самонаблюдения. Обоснована мультikonцептуальная методология подготовки к профессиональной коммуникации посредством организации разных видов иноязычной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Она объединяет известные дидактические подходы: компетентностный, личностно ориентированный, деятельностный, контекстный. Иноязычная деятельность рассматривается как средство подготовки магистров к профессиональной коммуникации и приобретения ими опыта профессиональной коммуникативной деятельности, благодаря интеграции профессионального содержания в процесс иноязычной подготовки.

Предпринято описание корпоративной компетенции и «мягких навыков» в ее составе как важнейших составляющих готовности к профессиональной коммуникации. Другой показатель готовности магистрантов к профессиональной коммуникации на иностранном языке – владение языковыми средствами и навыками иноязычной речевой деятельности разных видов (чтение, письмо, говорение, аудирование).

Предлагается блочно-модульная модель содержания иноязычной подготовки магистрантов. Она включает в себя совокупность профессионально ориентированных содержательных блоков. Основанием для их выделения служит приоритетный способ организации иноязычной деятельности – информационно-познавательный, практический, исследовательский. Программа каждого блока включает четыре деятельностных модуля, соответствующих видам речевой деятельности: модуль чтения, модуль письма, модуль говорения, модуль аудирования. Каждый модуль предполагает организацию иноязычной деятельности определенного вида, применение разных организационных форм и методических приемов.

Для подготовки магистрантов к профессиональной коммуникации предложено сочетать традиционные формы и методы академического обучения и со-

временные, соответствующие содержанию блоков и модулей, а также интересам и потребностям обучающихся.

Сформулированы принципы иноязычной подготовки магистрантов в техническом вузе: 1) конструктивной целостности содержания иноязычной и профессиональной подготовки для формирования готовности к профессиональной коммуникации; 2) пространственно-средовой организации иноязычной подготовки; 3) вариативности содержания и организации иноязычной подготовки; 4) комплексного учета потребностей профессиональной сферы и личности обучающегося; деятельности и самостоятельности обучающихся в условиях организованной иноязычной подготовки; 5) сочетания рефлексивных и внешних (экспертных) методов оценки результатов иноязычной подготовки магистров.

Опытное апробирование блочно-модульной модели учебного курса иноязычной подготовки в техническом вузе позволило выявить в целом положительную динамику в развитии готовности к профессиональной коммуникации на иностранном языке. Работа по уточнению и доработке компонентов данной модели продолжается.

Ключевые слова: иноязычная деятельность, профессиональная коммуникация, корпоративная компетенция, «мягкие навыки», технический вуз, блочно-модульная модель иноязычной подготовки

Для цитирования: Дмитриева Е.Н., Поскребышева Т.А. Возможности иноязычной деятельности в аспекте подготовки магистров к успешной профессиональной коммуникации // Язык и культура. 2022. № 58. С. 170–187. doi: 10.17223/19996195/58/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/10

OPPORTUNITIES OF FOREIGN LANGUAGE ACTIVITY IN THE ASPECT OF PREPARING MASTERS FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL COMMUNICATION

Elena N. Dmitrieva¹, Tatyana A. Poskrebysheva²

¹ *Nizhny Novgorod Linguistics University named after N.A. Dobrolubov,
Nizhny Novgorod, Russia, eldmitrieva@yandex.ru*

² *Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev,
Nizhny Novgorod, Russia, sentireo@mail.ru*

Abstract. The purpose of the article is to identify the didactic patterns of the organization of foreign language activities of undergraduates aimed at the formation of corporate competence for successful professional communication. To achieve this goal, a set of methods of pedagogical research was used: analysis and generalization of theoretical provisions of didactics, psychology and methods of teaching foreign languages; modeling of the process of foreign language training of undergraduates; pedagogical observation; content analysis of foreign language texts, including those created by students; testing; method of conversation; method of self-observation. The multi-conceptual methodology of preparation for professional communication through the organization of different types of foreign language activities in the process of teaching a foreign language is substantiated. It combines well-known didactic ap-

proaches: competence-based, personality-oriented, activity-based, contextual. Foreign language activity is considered in the article as a means of preparing masters for professional communication and acquiring their experience of professional communicative activity, thanks to the integration of professional content into the content of the process of foreign language training. The description of corporate competence and "soft skills" in its composition as the most important components of readiness for professional communication is undertaken. Another indicator of the readiness of undergraduates for professional communication in a foreign language is the possession of language means and skills of foreign language speech activity of various types (reading, writing, speaking, listening). The article proposes a block-modular model of the content of foreign language training of undergraduates. It includes a set of professionally oriented content blocks. The basis for their allocation is the priority way of organizing foreign language activities – informational, cognitive, practical, research. The program of each block includes four activity modules corresponding to the types of speech activity: reading module, writing module, speaking module, listening module. Each module assumes the organization of foreign language activities of a certain type, the use of different organizational forms and methodological techniques. To prepare undergraduates for professional communication, it is proposed to combine traditional forms and methods of academic teaching and modern ones that correspond to the content of blocks and modules, as well as the interests and needs of students. The article formulates the principles of foreign language training of undergraduates at a technical university: 1) constructive integrity of the content of foreign language and professional training for the formation of readiness for professional communication; 2) spatial and environmental organization of foreign language training; 3) variability of the content and organization of foreign language training; 4) comprehensive consideration of the needs of the professional sphere and the personality of the student; activities and amateur activities of students in the conditions of organized foreign language training; 5) a combination of reflexive and external (expert) methods for evaluating the results of foreign language training of masters. The experimental testing of the block-modular model of the foreign language training course at a technical university revealed a generally positive dynamics in the development of readiness for professional communication in a foreign language. Work on the refinement and refinement of the components of this model continues

Keywords: foreign language activity, professional communication, corporate competence, "soft skills", technical university, block-modular model of foreign language training

For citation: Dmitrieva E.N., Poskrebysheva T.A. Opportunities of foreign language activity in the aspect of preparing masters for successful professional communication. *Language and Culture*. 2022;58: 170-187. doi: 10.17223/19996195/58/10

Введение

Профессиональное высшее образование в России имеет свою историю и богатые традиции. Сегодня можно констатировать, что оно вышло на новый уровень своего развития, характерные черты которого определяются в целом спецификой современного этапа развития общества и в частности требованиями к профессионально компетентной личности выпускника вуза. Изменения, происходящие в ценностной,

целевой, функциональной и прочих сферах современного образования, требуют их адекватной идентификации и научно-педагогического осмысления. Образование признано одним из ведущих, приоритетных социальных факторов развития общества. Приоритетность образования как основы устойчивого социально-экономического и духовного развития общества отражена в положениях Национальной доктрины образования в Российской Федерации до 2025 г., которая определяет базовые направления совершенствования системы образования [1]. Доктрина признает образование приоритетной сферой не только накопления знаний и формирования умений, но и создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина. Согласно положениям Доктрины, система профессионального образования призвана обеспечить подготовку высокообразованных людей, высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий. Данные положения задают общие ориентиры для исследований в сфере профессионального высшего образования.

Признание человека субъектом общественной жизни, исторического процесса и собственного развития, выдвижение в качестве целевого приоритета в образовании категорий «развитие» и «саморазвитие» требуют создания благоприятных условий для обеспечения в образовательном процессе вуза становления профессиональной личности обучающегося.

Особенностью современной профессиональной деятельности в инженерно-технической сфере является ее корпоративная организация, что требует от выпускника вуза способности к установлению продуктивных контактов, к совместной деятельности, работе в творческих и проектных группах и т.п. То есть успешная профессиональная коммуникация непосредственно связана со способностью ее осуществления в условиях достижения корпоративных задач. В связи с этим многие авторы заявляют об актуальности и необходимости формирования корпоративной компетенции у обучающихся [2]. Владение корпоративной компетенцией означает, что человек владеет способностью и готовностью к коммуникации в сфере профессионального общения. Данная коммуникация может включать в себя разнообразные виды и формы взаимодействия человека с коллективом и коллегами. Взаимодействие в таком случае предполагает наличие у человека внутреннего ощущения непринужденности в процессе общения с другими людьми в сфере профессиональной деятельности. При отсутствии внутренних барьеров для общения человек может участвовать (*collaborate in*) в разработке и проектировании перспектив развития определенных направлений профессиональной деятельности, которые сотрудники предприятий осу-

ществляют в процессе выполнения согласованных действий в команде или микрогруппах. В проявлении и развитии корпоративной компетенции большое значение имеют навыки и умения межличностного общения, а именно так называемые мягкие навыки [3, 4]. Заметим, что обучающиеся магистратуры осознают необходимость владения навыками коммуникации на родном и иностранном языках в профессиональной сфере и стремятся к их совершенствованию. Овладению ими способствует целенаправленно организованное взаимодействие преподавателя и обучающихся с помощью разных видов речевой деятельности, а также нацеленность последних на самообразование, повышение общей культуры, развитие способности к построению позитивных личностных взаимоотношений.

Программа обучения иностранному языку в магистратуре технического профиля предполагает органичное сочетание иноязычной и технической составляющих, что находит отражение в содержании обучения разным видам речевой деятельности и способствует развитию способности к профессиональной иноязычной коммуникации. Иноязычная деятельность, организуемая в соответствии с потребностями, способностями, разноплановыми особенностями группы и каждого обучающегося, позволяет не только развивать и улучшать лингвистические навыки обучающихся, но и оказывать положительное влияние на развитие креативности, коммуникативности, мыслительных способностей и личностных функций обучающихся и, следовательно, на развитие корпоративной компетенции, что необходимо им для будущей профессиональной деятельности.

Методология исследования

Опираясь на анализ научных публикаций и практический опыт учебного и внеаудиторного взаимодействия с магистрантами технического вуза, а также учитывая мнение работодателей технической сферы труда, можно констатировать наличие существенного противоречия в области подготовки к профессиональной иноязычной коммуникации. С одной стороны, бытующая практика иноязычной подготовки магистров в техническом вузе, где формирование корпоративной компетенции происходит фрагментарно, несистемно и специально не предусматривается в ряду задач обучения. С другой стороны, потребность технической сферы труда в специалистах, способных к продуктивной работе в профессиональном коллективе в условиях разных форм корпоративной организации (профессиональный коллектив, проектная/творческая группа, исследовательская группа и т.п.). Кроме того, имеет место потребность образовательного процесса технического вуза в определении дидактических закономерностей организации иноязыч-

ной деятельности магистрантов, ориентированной на формирование корпоративной компетенции для успешной профессиональной коммуникации.

Все сказанное позволило определить цель настоящей статьи – выявление дидактических закономерностей организации иноязычной деятельности магистрантов, ориентированной на формирование корпоративной компетенции для успешной профессиональной коммуникации. В соответствии с данной целью объектом исследования явилась организация иноязычной деятельности магистрантов в образовательном процессе технического вуза; предметом изучения – дидактические закономерности подготовки магистрантов технического вуза к профессиональной коммуникации в процессе формирования корпоративной компетенции. Для изучения заявленной темы были сформулированы следующие задачи: а) определить базовые понятия темы; б) установить дидактические принципы организации иноязычной деятельности магистрантов, ориентированной на формирование корпоративной компетенции; в) обосновать модель организации иноязычной деятельности магистрантов для подготовки к профессиональной коммуникации.

Для реализации поставленной цели использован комплекс методов педагогического исследования: анализ и обобщение теоретических положений дидактики, психологии и методики обучения иностранным языкам в русле темы статьи; моделирование процесса иноязычной подготовки обучающихся в магистратуре с ориентацией на формирование корпоративной компетенции; педагогическое наблюдение; контент-анализ иноязычных текстов, в том числе создаваемых обучающимися; тестирование; метод беседы; метод самонаблюдения. Практический аспект разработки темы статьи осуществляется в настоящее время на базе Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева в рамках опытного апробирования курса «Иностранный (английский) язык в сфере профессиональной деятельности».

Разработка идеи непрерывности образования, установление двухуровневой системы профессионального высшего образования (бакалавриат – магистратура) обострили внимание к научному обоснованию как институционального аспекта иноязычной подготовки (преемственного содержания и организации образования на разных уровнях), так и личностного (стратегии непрерывного развития профессиональной личности обучающегося). Наряду с усложнением всех видов профессионального труда это обусловило преобразование методологических подходов к изучению и осуществлению профессионально-образовательной практики вуза в целом и иноязычной подготовки магистрантов в частности. Приоритетным при рассмотрении проблем иноязычной подготовки обычно является компетентностный подход, что логично, так как он лежит в основе государственных требований к результатам подготовки выпускника вуза на лю-

бом уровне высшего образования. Но более продуктивным представляется мультиконцептуальный взгляд на подготовку к профессиональной коммуникации в процессе обучения иностранному языку, обусловленный качественными особенностями этого процесса.

Трактовка профессионального образования как сложного процесса, где обеспечивается усвоение новейшей профессионально значимой информации, происходит формирование опыта творческой деятельности, развитие и саморазвитие личности обучающегося, т.е. становление личностных функций, характерна для современных исследований (М.Г. Андреева, Л.Н. Анцыферова, Е.П. Белозерцев, Б.С. Гершунский и др.). Это позволяет утверждать актуальность личностно ориентированного подхода к научному обоснованию и осуществлению иноязычной подготовки магистрантов. Следование данному подходу дает возможность реализовать личностно-развивающий потенциал иноязычной деятельности, а также обеспечить потребности обучающихся в саморазвитии в плане иноязычной профессиональной коммуникации.

Иноязычная деятельность в данной статье рассматривается как средство подготовки магистров к профессиональной коммуникации, а также опосредует приобретение ими опыта профессиональной коммуникативной деятельности благодаря интеграции профессионального содержания в содержание процесса иноязычной подготовки. Теоретические и практические аспекты содержания обучения иностранному языку в единстве со специальным и профессиональным содержанием могут послужить предметно-тематической основой развития иноязычных коммуникативных умений обучающихся, а представленные в виде профессионального дискурса (письменных и устных текстов профессиональной направленности) – способствовать овладению языковыми средствами для профессиональной коммуникации. Таким образом, методологическое значение для организации иноязычной деятельности имеет деятельностный подход, благодаря которому осуществляется формирование функциональной грамотности магистрантов при изучении иностранного языка.

Применение контекстного подхода обеспечивает методологию организации иноязычной деятельности, способную интегрировать разнообразные практики в образовательном процессе вуза (обучение иностранному языку и обучение профессии, развитие личности и формирование профессионализма и др.), сохраняя при этом своеобразие каждой из них. В целостном процессе иноязычной подготовки все названные подходы равноценны и реализуются в единстве. В то же время, благодаря принципу дополнительности [5], который имеет место при контекстном подходе и справедлив в условиях комплексной методологии, есть возможность акцентировать методологические приоритеты в процессе иноязычной подготовки (тот или иной подход) в связи с конкретными задачами занятия.

Результаты и обсуждение

Исследование, выполненное в рамках поставленной темы, позволило уточнить содержание корпоративной компетенции как важнейшей составляющей готовности к профессиональной коммуникации и формируемой у магистрантов в процессе иноязычной подготовки. Данная компетенция включает навыки выстраивания межличностных взаимоотношений, которые часто называют «мягкие навыки», используя перевод эквивалентного английского понятия *soft skills*. «Мягкие навыки» имеют определенные «скрытые» компоненты, которые часто неверно интерпретируются и цитируются. «Мягкие навыки», необходимые для работы в каждой компании или на производстве, могут иметь конкретный, свойственный только данной компании набор ценностей, культурных понятий, целевых положений, деятельностных представлений, которые составляют ее индивидуальность, специфичность и уникальность.

Выпускник, обладающий высоким уровнем технических знаний и владеющий иноязычными речевыми умениями, может столкнуться с невозможностью их продемонстрировать по причине отсутствия хорошего уровня развития «мягких навыков». Следовательно, для успешной профессиональной иноязычной коммуникации необходимо сочетание профессиональных и иноязычных знаний, умений и навыков с «мягкими навыками» [6]. Развитию «мягких навыков» сопутствует развитие креативности, критического мышления, а также умений решать проблемные задачи, что непосредственно связано с повышением уровня профессионализма, продуктивности и результативности труда [7]. Являясь по своей сути социальными навыками, «мягкие навыки» характеризуют качество профессиональной коммуникации выпускника вуза и его личности в целом. Важно, что владение данными навыками в значительной степени формирует имидж выпускника вуза в глазах работодателей, позволяет ему войти в профессиональный социум предприятия или компании [8]. Поэтому в иноязычной подготовке необходимо использовать процесс обучения и социальный круг группы обучающихся как образ будущего рабочего микроклимата, чтобы оказать помощь в поиске своего оптимального социального поведения и проявления корпоративной компетенции, основанной на межличностных навыках взаимодействия с людьми в профессиональной области [9, 10]. Особую значимость для внешнего выражения «мягких навыков» и корпоративной компетенции в целом имеют качества речи, ее лингвистические, культурные, социальные и психологические характеристики, формирующиеся в организованной иноязычной деятельности магистрантов.

На основе обобщения информации о сущности профессионального высшего образования, а также вывода о развивающей ориентации ино-

язычной подготовки магистрантов и ее методологической базе определяется главная целевая установка авторов при разработке учебного курса «Иностранный (английский) язык в сфере профессиональной деятельности» – обновление содержания данного курса и способов его освоения в аспекте подготовки к успешной профессиональной коммуникации. При этом сохраняется ценность традиционных методических знаний о способах транслирования иноязычной культуры, а основное направление изменений в методике преподавания указанного курса связано с реализацией и развитием личностно-профессионального потенциала обучающихся в процессе иноязычной деятельности.

Варианты модернизации содержания иноязычной подготовки могут быть различными, в данном случае предлагается блочно-модульная модель. Она включает в себя совокупность профессионально ориентированных содержательных блоков. Основанием для их выделения служит приоритетный способ организации иноязычной деятельности – информационно-познавательный, практический, исследовательский. Приведем краткую содержательно-смысловую характеристику названных блоков.

1. Профессионально-информационный блок (16 аудиторных часов) имеет целью освоение языковых средств в области профессии и специальности магистрантов, овладение профессиональным дискурсом, а также изучение профессиональной международной нормативной базы (стандартов и проч.), международных нормативов профессиональной деятельности и специальности (в том числе законодательного аспекта). В рамках данного блока происходит формирование представлений о корпоративных характеристиках профессиональной коммуникации личности.

2. Профессионально-практический блок (26 аудиторных часов) имеет целью освоение продуктивных и рецептивных навыков практической иноязычной деятельности в сфере профессии и специальности, приобретение практического иноязычного опыта коммуникации в различных ситуациях. В рамках данного блока складывается первоначальный опыт реализации корпоративной компетенции, формирование и закрепление «мягких навыков», коррекция личностно-психологических проблем обучающихся в этой области. Осуществляется также самонаблюдение обучающихся в ситуациях профессиональной коммуникации, апробирование способов саморегуляции.

3. Профессионально-исследовательский блок (16 аудиторных часов) имеет целью совершенствование навыков исследовательской и проектной деятельности в профессиональной сфере, в том числе навыков исследовательской работы с разнообразной профессиональной иноязычной информацией, и формирование способности презентовать результаты исследования посредством продуктивной иноязычной деятельности. В рамках данного блока осуществляется также исследование при-

чин неудач в иноязычной профессиональной коммуникации, в том числе связанных как с недостаточной иноязычной подготовленностью, так и с несформированностью «мягких навыков» и корпоративной компетенцией в целом.

Содержание каждого блока позволяет акцентировать внимание на формировании определенных знаний, навыков и способностей, в совокупности составляющих базу для становления профессиональной личности магистранта на этапе обучения в вузе. То есть происходит комплексная реализация образовательной, развивающей и воспитательной функций иноязычной подготовки при освоении каждого содержательного блока.

Программа каждого блока включает четыре деятельностных модуля, соответствующих видам речевой деятельности: модуль чтения, модуль письма, модуль говорения, модуль аудирования. Каждый модуль предполагает организацию иноязычной деятельности определенного вида, применение разных организационных форм и методических приемов. Модульная организация содержания иноязычной подготовки в магистратуре позволяет в полной мере реализовать заявленную методологическую базу обучения иностранному языку и способствует осуществлению вариативного обучения на основе учета потребностей профессиональной сферы и личности обучающегося с помощью целесообразного сочетания модулей на каждом занятии: занятие можно посвятить реализации одного модуля (к примеру, развитию разговорной речи на материале профессионального дискурса) или нескольких (к примеру, сочетать аудирование и письмо или использовать другие комбинации).

Таким образом, в рамках предложенных блоков обеспечивается: овладение предметными/языковыми знаниями (языковыми средствами); продуктивными и рецептивными речевыми навыками для профессиональной коммуникации; исследовательским подходом к выбору средств и способов профессиональной иноязычной коммуникации. Также возникает возможность осуществлять индивидуализированную коррекцию тех или иных трудностей и проблем обучающихся в овладении профессиональной иноязычной коммуникацией.

Для подготовки магистрантов к профессиональной коммуникации целесообразно сочетать традиционные формы и методы академического обучения и современные, соответствующие содержанию блоков и входящих в них модулей, а также интересам и потребностям обучающихся:

– традиционные формы организации иноязычной деятельности в вузе актуализируют преимущественно когнитивные способы овладения иностранным языком для профессиональной коммуникации и осуществляются в виде лекций, семинаров, дискуссий и других, преимущественно вербальных формы учебной работы;

– современные практические формы иноязычной подготовки, актуализирующие деятельностно-практическое включение обучающихся в иноязычную деятельность, в процессе которого приобретаются навыки иноязычной профессиональной коммуникации (тренинги, решение кейсов, профессиональный иноязычный квест, деловая игра, компьютерная симуляция, групповое проектирование, профессиональная иноязычная стажировка, профессионально-коммуникативный иноязычный мастер-класс, публичное выступление на предложенную тему и т.п.);

– самообразовательная работа с профессиональной иноязычной информацией в мультисенсорной среде с использованием имеющихся в доступе электронных площадок (профессиональные презентации и проектирование, профессиональные иноязычные тематические обзоры и т.п.);

– организация профессиональной иноязычной коммуникации в мультисенсорной среде в учебном и внеаудиторном формате (вебинары, телемосты, видеоконференции, модерирование профессионально-образовательного форума и проч.).

Приведенные формы организации иноязычной деятельности предполагают как учебный, так и внеаудиторный формат организации и не являются исчерпывающими; это открытая система, куда компоненты могут добавляться и исключаться.

Учитывая необходимость усиления внимания к личностно-развивающему потенциалу иноязычной деятельности, мы присоединяемся к мнению исследователей, признающих, наряду с известными методами обучения, результативность использования метода непринужденной беседы для достижения осознанности знаний, их дополнения и осмысления [11]. Согласно со специалистами, утверждающими единство естественных и смоделированных условий формирования «мягких навыков» в процессе последовательного и постепенного влияния на личность обучающегося [12], а также указывающими на управление этим процессом посредством осуществления психолого-педагогической поддержки специалистами соответствующей профессиональной сферы [14–20].

Практика технического вуза показывает, что ценность указанных положений повышается, если профессиональные коммуникативные ситуации максимально приближены к реальным ситуациям профессиональной деятельности, а обучающемуся предоставлена возможность менять свою профессиональную позицию в разных ситуациях (к примеру, исполнитель – руководитель – исследователь; соискатель должности – руководитель, осуществляющий собеседование, и т.п.). Подобные ситуации позволяют помимо формирования «мягких навыков» значительно расширять иноязычный коммуникативный репертуар обучающихся; развивать спонтанную речь, способность оперативно моде-

лизовать и реализовывать коммуникативную ситуацию, свободно и гибко применять языковые знания и речевые навыки, осуществлять самоконтроль и самооценку. Поскольку в вузе не всегда есть возможность организовать профессиональную иноязычную коммуникацию в виде стажировки непосредственно в корпорации или на производстве, важным условием формирования готовности к профессиональной иноязычной коммуникации становится расширенное социальное партнерство с представителями профессиональной сферы (работодателем). Характеристика «расширенное» означает, что представители профессиональной сферы (работодатели) появляются не только на заключительном (оценочном) этапе профессиональной подготовки обучающихся, когда происходит защита дипломных проектов, а включаются в образовательный процесс на всем его протяжении.

Опытное апробирование блочно-модульного содержания курса иноязычной подготовки в техническом вузе позволило выявить ряд дидактических закономерностей, которые мы формулируем в виде следующих принципов:

- конструктивной целостности содержания иноязычной и профессиональной подготовки для формирования готовности к профессиональной коммуникации;
- пространственно-средовой организации иноязычной подготовки посредством использования потенциала трех пространств: образовательного пространства технического вуза (внутреннее пространство), личностного пространства обучающегося (субъектное пространство), профессионального пространства (внешнее пространство);
- вариативности содержания и организации иноязычной подготовки;
- комплексного учета потребностей профессиональной сферы и личности обучающегося;
- деятельности и самостоятельности обучающихся в условиях организованной иноязычной подготовки;
- сочетания рефлексивных и внешних (экспертных) методов оценки результатов иноязычной подготовки магистров.

Анализ результатов первого этапа (2 года) опытной организации иноязычной деятельности в условиях блочно-модульной модели курса иноязычной подготовки, ориентированного на формирование готовности к профессиональной коммуникации на иностранном языке, включал определение показателей готовности к данной коммуникации, заданий для контроля и применение метода наблюдения, оценки продуктов иноязычной деятельности магистрантов, рефлексивного метода самонаблюдения и самооценки. Готовность магистрантов к профессиональной коммуникации, возникающая в условиях организованной иноязычной деятельности, понимается нами как устойчивая комплексная характеристика личности, выражающаяся в стремлении достичь цели профессиональной

коммуникации на основе приобретенных умений и навыков, преодолевая трудности, если они возникли (по Р.Д. Санжаевой). В этой характеристике учтены два основных показателя:

- знание языковых средств и речевых навыков, владение ими для полноценного осуществления коммуникативного намерения на иностранном языке (иноязычная готовность);
- наличие «мягких навыков», позволяющих констатировать достижение корпоративной компетенции (личностно-психологическая готовность).

Для выявления указанных показателей были использованы практические задания «Работа в команде (групповое проектирование)» и «Публичное выступление». Оба задания позволяют установить как иноязычную готовность, так и личностно-психологическую. В исследовании приняли участие 56 магистрантов 1-го и 2-го курсов обучения. Обобщение фактических данных свидетельствует в целом о положительной динамике готовности магистрантов к профессиональной коммуникации на иностранном языке в условиях блочно-модульной модели в сравнении с традиционной практикой.

Так, задание «Работа в команде» показало, что на 2-м году 55% обучающихся продемонстрировали полноценную готовность к профессиональной коммуникации, работая в команде, а при презентации проекта на иностранном языке этот показатель вырос до 80%. В задании «Публичное выступление» первоначально полноценную готовность демонстрировали 28%, по окончании курса обучения – 65%. Качественная оценка коммуникативных действий магистрантов показала, что в начале обучения большинство магистрантов, даже имея хорошую стартовую иноязычную подготовку, испытывают затруднения в коммуникации с профессиональным содержанием, не свободны в практической речевой деятельности; их затрудняет распределение внимания между профессиональным контекстом, речевыми средствами и «мягкими навыками», что приводит к неполноте восприятия иноязычной и (или) профессиональной информации и игнорированию правил корпоративного поведения. В начале опытного обучения отмечается низкий уровень «мягких навыков» в плане саморегуляции, эмоциональной самопрезентации, проявления расположения к партнеру и т.п. Многие обучающиеся, испытывая те или иные затруднения, отказываются от коммуникации, не стараясь их преодолеть. Рефлексивный опрос показал, что многие магистранты замечают недостаточность своей подготовленности к профессиональной коммуникации, но не всегда четко определяют ее характер (говорят, например, «Я не смогу» или «Можно кто-нибудь другой выступит» и т.п., без пояснений). В то же время многие выражают желание достичь успеха в профессиональной коммуникации на иностранном языке, соотнося это с успехом в профессиональной карьере.

В данном случае мы не претендуем на исключительную достоверность полученных результатов, поскольку было выполнено только первоначальное апробирование предложенной модели иноязычной подготовки. Эксперимент еще не завершен, работа по уточнению и доработке ее компонентов продолжается.

Заключение

Исследование показало, что потенциал иноязычной деятельности как средства подготовки к профессиональной коммуникации обусловлен целенаправленной организацией данной деятельности в процессе иноязычной подготовки магистрантов. Теоретическое осмысление рассматриваемой проблемы позволило определить круг и характеристики значимых понятий, имеющих объективные предпосылки для их разработки в научном и практическом аспектах.

Продуктивной основой моделирования содержания иноязычной подготовки магистрантов технического вуза послужила мультиконцептуальная методология, объединяющая компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный и контекстный подходы на основе принципа взаимной дополнителности. Блочно-модульная модель учебного курса иноязычной подготовки, в рамках которого осуществляется организация иноязычной деятельности, является открытой системой, ее содержательные блоки, как и наполнение модулей, можно конкретизировать и дополнять.

С помощью предложенной модели возможно не только приобретение иноязычной коммуникативной компетенции в единстве с корпоративной компетенцией, но и развитие профессиональной культуры магистра посредством овладения таким средством профессионального развития и саморазвития, как иноязычная деятельность разных видов, что обеспечивает профессиональную состоятельность выпускника вуза. Опытное апробирование блочно-модульной модели учебного курса иноязычной подготовки в техническом вузе позволило выявить в целом положительную динамику в развитии готовности к профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Список источников

1. **Национальная** доктрина образования в Российской Федерации: до 2025 г.: Постановление Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 г. URL: www.consultant.ru
2. **Маршалова Е.С., Рыжова Н.И.** Тенденции профессиональной подготовки специалиста в области корпоративных маркетинговых коммуникаций с учетом конъюнктуры рынка труда и взаимодействия с работодателями // Преподаватель XXI век. 2019. № 2-1. С. 34–46.

3. *Lyu W., Liu J.* Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings // *Applied Energy*. 2021. Vol. 300. doi: 10.1016/j.apenergy.2021.117307
4. *Зотов А.В.* Формирование корпоративной компетентности студентов технического вуза в условиях профессиональной подготовки // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28823> (дата обращения: 15.10.2021).
5. *Вербицкий А.А.* Теория и технология контекстного обучения. М. : МПГУ, 2017. URL: www.litmir.me
6. *Rebele J.E., Pierre E.K.* A commentary on learning objectives for accounting education programs: The importance of soft skills and technical knowledge // *Journal of Accounting Education*. 2019. Vol. 48. P. 71–79. doi: 10.1016/j.jaccedu.2019.07.002
7. *Wyness L., Dalton F.* The value of problem-based learning in learning for sustainability: Undergraduate accounting student perspectives // *Journal of Accounting Education*. 2018. Vol. 45. P. 1–19. doi: 10.1016/j.jaccedu.2018.09.001
8. *Локтаева Н.Н.* Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2019. № 4 (64). С. 28–34.
9. *Virtanen A., Tynjälä P.* Pedagogical practices predicting perceived learning of social skills among university students // *International Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 111. doi: 10.1016/j.ijer.2021.101895
10. *Sjolie E., Stromme A., Boks-Vlemmix J.* Team-skills training and real-time facilitation as a means for developing student teachers' learning of collaboration // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 107. doi: 10.1016/j.tate.2021.103477
11. *Loes C.N., Culver K.C., Trolian T.L.* How collaborative learning enhances students' openness to diversity // *The Journal of Higher Education*. 2018. Vol. 89 (6). P. 935–960. doi: 10.1080/00221546.2018.1442638
12. *Трубина Г.Ф.* Современные концепции личностно ориентированного образования // *Педагогическое образование в России*. 2014. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-kontseptsii-lichnostno-orientirovannogo-obrazovaniya> (дата обращения: 09.11.2021).
13. *Кофейникова Ю.Л.* Психологическая природа сотрудничества как формы контекстного образования // *Педагогика и психология образования*. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-priroda-sotrudnichestva-kak-formy-kontekstnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 19.11.2021).
14. *Голубева О.В., Лебедева Т.Е.* Психологическое сопровождение процесса корпоративного обучения персонала организации // *Проблемы современного образования*. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-protsesta-korporativnogo-obucheniya-personala-organizatsii> (дата обращения: 20.10.2021).
15. *Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетишина Ю.М.* Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // *Вестник евразийской науки*. 2017. № 1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-napravleniya-teoreticheskikh-i-metodicheskikh-razrabotok-v-oblasti-upravleniya-rol-soft-skills-i-hard-skills-v-professionalnom> (дата обращения: 11.11.2021).
16. *Чуланова О.Л.* Социально-психологические аспекты управления: эмоциональная компетентность руководителя в структуре soft skills (значение, подходы, методы диагностики и развития) // *Вестник евразийской науки*. 2017. № 1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-aspekty-upravleniya-emotsionalnaya-kompetentnost-rukovoditelya-v-strukture-soft-skills-znachenie-podhody> (дата обращения: 28.11.2021).
17. *Сулима В.Н.* Личностно-профессиональное развитие студентов в период обучения в высшем учебном заведении // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 5. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-professionalnoe-razvitie-studentov-v-period-obucheniya-v-vysshem-uchebnom-zavedenii> (дата обращения: 02.12.2021).
18. **Макарова Н.Г.** Исследование у студентов свойств внимания: устойчивость, концентрация, распределение // *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты*. 2013. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-u-studentov-svoystv-vnimaniya-ustoychivost-kontsentratsiya-raspredelenie> (дата обращения: 01.12.2021).
 19. **Сленко Ю.Н.** Формирование системы мотивов учебной деятельности в период обучения в вузе // *Ярославский педагогический вестник*. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-motivov-uchebnoy-deyatelnosti-v-period-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 28.11.2021).
 20. **Радченко И.А.** Мотивация успеха – условие саморазвития студента // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2014. № 11-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uspeha-uslovie-samorazvitiya-studenta> (дата обращения: 28.11.2021).
 20. **Аникина Ж.С.** Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI в. // *Вестник Томского государственного университета*. 2011. № 344. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-avtonomiya-kak-neotemlemyy-komponent-protsessa-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-xxi-v> (дата обращения: 29.11.2021).

References

1. *Natsional'naya doktrina obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii: do 2025 g.: Postanovleniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 04.10.2000 g.* [National doctrine of education in the Russian Federation: until 2025: Decree of the Government of the Russian Federation as of 04.10.2000]. URL: www.consultant.ru
2. **Marshalova E.S., Ryzhova N.I.** (2019) Tendentsii professional'noy podgotovki spetsialista v oblasti korporativnykh marketingovykh kommunikatsiy s uchetom kon'yunktury rynka truda i vzaimodeystviya s rabotodatelyami [Trends in professional training of a specialist in the field of corporate marketing communications, taking into account labor market conditions and interaction with employers] // *Prepodavatel' XXI vek*. № 2-1. pp. 34-46.
3. **Lyu W., Liu J.** (2021) Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings // *Applied Energy*, Vol. 300. DOI:10.1016/j.apenergy.2021.117307.
4. **Zotov A.V.** (2019) Formirovaniye korporativnoy kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza v usloviyakh professional'noy podgotovki [The formation of corporate competence of technical university students in the terms of professional training] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28823> (Accessed: 15.10.2021).
5. **Verbitskiy A.A.** (2017) *Teoriya i tekhnologiya kontekstnogo obucheniya* [Theory and technology of contextual learning]. M.: MPG.U. URL: www.litmir.me
6. **Rebele J.E., Pierre E.K.** (2019) A commentary on learning objectives for accounting education programs: The importance of soft skills and technical knowledge // *Journal of Accounting Education*, Vol. 48. pp. 71-79. DOI: 10.1016/j.jaccedu.2019.07.002.
7. **Wyness L., Dalton F.** (2018) The value of problem-based learning in learning for sustainability: Undergraduate accounting student perspectives // *Journal of Accounting Education*, Vol. 45. pp. 1-19. DOI: 10.1016/j.jaccedu.2018.09.001.
8. **Loktaeva N.N.** (2019) Ponyatiye «Myagkiye navyki» kak pedagogicheskaya kategoriya: sushchnosti soderzhanie [The concept of “Soft skills” as a pedagogical category: the essence and content] // *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*. № 4 (64). pp. 28-34.

9. Virtanen A., Tynjälä P. (2021) Pedagogical practices predicting perceived learning of social skills among university students // *International Journal of Educational Research*, Vol. 111. DOI: 10.1016/j.ijer.2021.101895.
10. Sjølie E., Strømme A., Boks-Vlemmix J. (2021) Team-skills training and real-time facilitation as a means for developing student teachers' learning of collaboration // *Teaching and Teacher Education*, Vol. 107. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103477.
11. Loes C.N., Culver K.C., Trolan T.L. (2018) How collaborative learning enhances students' openness to diversity // *The Journal of Higher Education*, Vol. 89 (6). pp. 935-960. DOI: 10.1080/00221546.2018.1442638
12. Trubina G.F. (2014) *Sovremennyye kontseptsii lichnostno orientirovannogo obrazovaniya* [Modern concepts of personality-oriented education] // *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-kontseptsii-lichnostno-orientirovannogo-obrazovaniya> (Accessed: 09.11.2021).
13. Kofejnikova Yu.L. (2016) *Psikhologicheskaya priroda sotrudnichestva kak formy kontekstnogo obrazovaniya* [The psychological nature of cooperation as a form of contextual education] // *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psikhologicheskaya-priroda-sotrudnichestva-kak-formy-kontekstnogo-obrazovaniya> (Accessed: 19.11.2021).
14. Golubeva O.V., Lebedeva T.E. (2017) *Psikhologicheskoye soprovozhdeniye protsessa korporativnogo obucheniya personala organizatsii* [Psychological support of the process of corporate training of the organization's personnel] // *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psikhologicheskoe-soprovozhdenie-protsessa-korporativnogo-obucheniya-personala-organizatsii> (Accessed: 20.10.2021).
15. Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Yu.M. (2017) *Sovremennyye napravleniya teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov* [Modern directions of theoretical and methodological developments in the field of management: the role of soft skills and hard skills in the professional and career development of employees] // *Vestnik evraziyskoy nauki*. № 1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-napravleniya-teoreticheskikh-i-metodicheskikh-razrabotok-v-oblasti-upravleniya-rol-soft-skills-i-hard-skills-v-professionalnom> (Accessed: 11.11.2021).
16. Chulanova O.L. (2017) *Sotsial'no-psikhologicheskiye aspekty upravleniya: emotsional'naya kompetentnost' rukovoditelya v strukture soft skills (znachenie, podkhody, metody diagnostiki i razvitiya)* [Socio-psychological aspects of management: emotional competence of a manager in the soft skills structure (meaning, approaches, methods of diagnosis and development)] // *Vestnik evraziyskoy nauki*. №1 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-aspekty-upravleniya-emotsionalnaya-kompetentnost-rukovoditelya-v-strukture-soft-skills-znachenie-podhody> (Accessed: 28.11.2021).
17. Sulima V.N. (2017) *Lichnostno-professional'noe razvitiye studentov v period obucheniya v vysshem uchebnom zavedenii* [Personal and professional development of students during their studies at a higher educational institution] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-professionalnoe-razvitiye-studentov-v-period-obucheniya-v-vysshem-uchebnom-zavedenii> (Accessed: 02.12.2021).
18. Makarova N. G. (2013) *Issledovaniye u studentov svoystv vnimaniya: ustoychivost', kontsentratsiya, raspredeleniye* [The study of the properties of attention at students: stability, concentration, distribution] // *Fundamental'nyye i prikladnyye issledovaniya: problemy i rezul'taty*. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-u-studentov-svoystv-vnimaniya-ustoychivost-kontsentratsiya-raspredelenie> (Accessed: 01.12.2021).

19. Slepko Yu. N. (2016) Formirovaniye sistemy motivov uchebnoy deyatel'nosti v period obucheniya v vuze [Formation of a system of motives for educational activity during the period of study at the university] // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sistemy-motivov-uchebnoy-deyatelnosti-v-period-obucheniya-v-vuze> (Accessed: 28.11.2021).
20. Radchenko I.A. (2014) Motivatsiya uspekha - usloviye samorazvitiya studenta [Motivation for success is a condition for student's self-development] // Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. № 11-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uspeha-usloviye-samorazvitiya-studenta> (Accessed: 28.11.2021).
21. Anikina Zh. S. (2011) Uchebnaya avtonomiya kak neotemlemyy komponent protsessa obucheniya inostrannomu yazyku v XXI v [Educational autonomy as an integral component of the process of teaching a foreign language in the XXI century] // Vestn. Tom. gos. un-ta. № 344. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-avtonomiya-kak-neotemlemyy-komponent-protsessa-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-xxi-v> (Accessed: 29.11.2021).

Информация об авторах:

Дмитриева Е.Н. – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (ул. Минина, 31а, Нижний Новгород, Россия, 603155). E-mail: eldmitrieva@yandex.ru

Поскребышева Т.А. – кандидат педагогических наук, доцент, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева (ул. Минина, 24, Нижний Новгород, Россия, 603155). E-mail: sentireo@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Dmitrieva E.N., D.Sc. (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 (Minina str., 31a, Nizhny Novgorod, Russia, 603155). E-mail: eldmitrieva@yandex.ru

Poskrebysheva T.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev (Minina str., 24, Nizhny Novgorod, Russia, 603155). E-mail: sentireo@mail.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 13.04.2022; принята к публикации 04.05.2022

Received 13.04.2022; accepted for publication 04.05.2022

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.17223/19996195/58/11

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В КОРПОРАТИВНОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ

Анна Сергеевна Лазарева¹, Наталия Валерьевна Агеева²

¹ *Академия корпоративного обучения, Москва, Россия, anna@academyce.ru*

² *Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина, Москва, Россия, ageeva.n@gubkin.ru*

Аннотация. Процесс обучения устной иноязычной речи взрослых оказывается весьма сложным и многомерным, нередко противоречивым и глубоко индивидуальным. При корпоративном формате обучения устной иноязычной речи проблемой часто являются психологические барьеры, которые испытывают обучающиеся вследствие неготовности к самостоятельной деятельности на иностранном языке, недостатка знаний, умений, способностей, самообладания, дефицита воображения, низкой самооценки, наличия определенных черт характера и темперамента. Все это приводит к общей неудовлетворенности результатами обучения и снижению эффективности деятельности преподавателя.

Приводится обоснование исследуемой проблемы, определяются объект исследования, гипотеза, задачи, методологические основания и методы исследования, а также ее научная новизна. Анализируется понятие «психологический барьер», подчеркивается его созидательная и мобилизационная функция. Психологические барьеры рассматриваются с различных позиций в зависимости от понимания их природы, сущности и способов анализа. Особое внимание уделяется психологическим барьерам при обучении взрослых устной иноязычной речи и пути их преодоления в корпоративном формате обучения. Приводится классификация критериев и параметров, анализируются этапы преодоления психологических барьеров, а также факторы, сдерживающие процесс эффективного обучения взрослых говорению на иностранном языке в сфере корпоративного обучения. Под корпоративным обучением иностранным языкам понимают получение новых навыков с целью повышения эффективности сотрудников. Эффективность обучения взрослых устной иноязычной речи в корпоративном формате определяется применением стратегий преодоления психологических барьеров в рамках реализации методической модели обучения с учетом психологических барьеров.

Результаты исследования могут быть использованы при подготовке специалистов широкого профиля, осуществляющих международную деятельность, предполагающую обязательное знание иностранных языков, а также вносят вклад в развитие методики обучения взрослых в сфере дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: психологические барьеры, обучение взрослых, корпоративное обучение, устная иноязычная речь

Для цитирования: Лазарева А.С., Агеева Н.В. Психологические барьеры при обучении взрослых устной иноязычной речи в корпоративном формате обучения // *Язык и культура. 2022. № 58. С. 188–202. doi: 10.17223/19996195/58/11*

Original article

Psychological barriers in teaching adults oral foreign language speech in corporate training

Anna S. Lazareva¹, Nataliya V. Ageeva²

¹ *Academy of corporate education, Moscow, Russian Federation, anna@academyce.ru*

² *Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University), Moscow, Russian Federation, ageeva.n@gubkin.ru*

Abstract. The process of teaching adults oral foreign language speech turns out to be very complex and multidimensional, often contradictory and deeply individual. In the corporate training of oral foreign language speech, the main problem is often psychological barriers experienced by adults due to lack of readiness for independent activity in a foreign language, lack of knowledge, skills, abilities, self-control, lack of imagination, low self-esteem, the presence of certain character traits and temperament. All this leads to general dissatisfaction with the training outcomes and a decrease in the effectiveness of the teacher. The article reveals the problem under study, defines the object of research, hypothesis, tasks, methodological foundations and research methods, and determines its scientific novelty. The concept of "psychological barrier" is defined; its creative and mobilization functions are specified. The authors consider psychological barriers from various points of view depending on their nature, essence and methods of analysis presented by researchers of the main domestic and foreign schools. The key psychological barriers in teaching adults foreign language speech and ways to overcome them in the corporate training environment are described. The classification of criteria and parameters is given; the stages of overcoming psychological barriers are analyzed, as well as the factors constraining the process of effective teaching of adults to speak a foreign language in the field of corporate training. Corporate foreign language training is understood as the acquisition of new skills in order to increase the efficiency of employees. The effectiveness of teaching adults oral foreign language speech in the corporate training is determined by the application of the strategies to overcome psychological barriers within the framework of the methodological model implementation taking into account psychological barriers. The results of the study can be used in training wide profile specialists engaged in international activities involving obligatory knowledge of foreign languages, and also contribute to the development of the methods of teaching adults in the field of additional professional education.

Keywords: psychological barriers, training for adults, corporate training, oral foreign language speech

For citation: Lazareva A.S., Ageeva N.V. Psychological barriers in teaching adults oral foreign language speech in corporate training. *Language and Culture*, 2022, 58, pp. 188-202. doi: 10.17223/19996195/58/11

Введение

Современные требования к интенсификации процесса обучения иностранному языку в сфере дополнительного образования взрослых, а также психологические проблемы, возникающие в процессе обучения

устной иноязычной речи взрослых, недостаточная разработанность теоретических и практических вопросов организации обучения иностранному языку в рамках корпоративного обучения; противоречия, имеющиеся в теории и практике, стимулируют активность преподавателей в поиске новых, более эффективных, продуктивных форм работы. Социальная значимость развития негосударственных учреждений дополнительного образования, теоретическая и методическая недостаточность разработанности проблемы послужили основанием для выбора темы данной статьи.

Проблема психологических барьеров значима для многих отечественных и зарубежных авторов. Первые попытки описать воздействие психологического барьера на развитие личности были представлены в трудах зарубежных ученых К. Левина, З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, К. Роджерса, Э. Берна. В отечественной педагогике и психологии эти попытки предпринял сначала К.Д. Ушинский, а потом и Б.М. Кедровый. На современном этапе психологические барьеры общения составляют объект исследований таких авторов, как И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Б.Д. Парыгин, В.М. Целуйко, Е.В. Цуканова. Особый интерес вызывают исследования языковых (Т.И. Вербицкая, И.А. Зимняя, О.А. Леонтович, С.Г. Тер-Минасова и др.) и этносоциокультурных барьеров (В.В. Красных, В.Г. Крысько, Т.К. Фомина и др.). Изучаются психологические барьеры учебной деятельности (Г.М. Андреева, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, Л.А. Поварницына, Н.А. Подымов и др.). Отмечается роль познавательных барьеров в активизации мыслительных процессов (В.А. Попков, Ю.В. Сенько). В педагогической психологии и педагогике представлены исследования, отражающие специфику иностранного языка как учебного предмета (В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Г.В. Сороковых, И.И. Халеева). Отмечается значение разработки проблемы преодоления психологических барьеров при изучении иностранного языка.

В педагогической литературе психологическим барьером принято обозначать все, что препятствует, сдерживает и, в конечном итоге, снижает эффективность обучения, воспитания и развития личности. Однако существуют различия между взглядами ученых на определение понятия «психологический барьер». Значение данного термина отождествляется со значением понятий «трудности» (Н.А. Звонарева, А.К. Маркова), «препятствия» (В.Ф. Галыгин, Р.П. Козлова). В целом психологический барьер рассматривается как психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, останавливающей и угнетающей его активность, деятельность и действия, препятствующей достижению им поставленных учебных целей и задач. При

устной речи на иностранном языке психологические барьеры возникают на всех этапах говорения: на побудительно-мотивационном этапе – эмоционально-смысловые барьеры, на аналитико-синтетическом – когнитивные и операционные, на исполнительном этапе – коммуникативные барьеры.

В качестве причин возникновения психологических барьеров в устной иноязычной речи ученые называют слабую познавательную мотивацию, неготовность к самостоятельной деятельности, недостаток знаний, умений, способностей, самообладания, дефицит воображения, несовершенство процессов восприятия и мышления, низкую самооценку, наличие определенных черт характера, темперамента, нерешительность, эмоциональную неустойчивость, отсутствие навыков самоконтроля и самоанализа, слабую организацию процесса обучения, трудности социальной коммуникации и адаптации (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, О.А. Леонтович, С.Г. Тер-Минасова, Е.И. Чаплина и др.).

По мнению М.В. Ляховицкого, основное средство обучения иностранному языку – языковая среда, а все остальные средства являются вспомогательными, их назначение – создание более или менее ярко выраженной иллюзии приобщения к естественной языковой среде. В связи с ориентацией процесса обучения на практическое владение иностранным языком для взрослых актуальным является изучение иностранного языка для общения в профессиональной корпоративной среде.

В научных трудах по теории и практике корпоративной подготовки специалистов (М. Иванов, Б.М. Карбель, Б.А. Крузе, Д. Михеев, Е. Моргунов, А.В. Погодина, О.М. Голышенкова, А.Н. Крылов, В.В. Кузнецов, А.С. Минзов, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, В.Н. Марков, Г.П. Щедровицкий) под корпоративным обучением иностранным языкам понимают получение новых навыков с целью повышения эффективности сотрудников. Это возможно путем создания среды, которая обеспечивает формирование корпоративного образовательного пространства на основе двух критериев – целесообразности и эффективности. Моделирование ситуаций профессионального общения в ходе иноязычной подготовки позволяет развивать наряду с языковыми навыками и другие коммуникативные способности специалиста, способствует формированию культуры толерантного общения и поведения, что впоследствии позволит ему успешно выстраивать профессиональные и личные отношения.

Методология исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составили современные концепции лингводидактики, теории и методики обучения иностранным языкам (М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим,

Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К. Гураль, Л.А. Дунаева, Б.А. Крузе, Л.А. Милованова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, А.В. Щепилова, А.Н. Щукин и др.); концептуальные положения по совершенствованию профессионального образования и профессиональной подготовки (А.А. Вербицкий, С.К. Гураль, Б.А. Жигалев, Н.Н. Нечаев, О.Г. Поляков, Е.Р. Поршнева, П.В. Сысоев, Н.В. Бордовская, Н.М. Боротко, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, В.В. Лаптев, В.А. Сластёнин, В.Е. Столяренко, Е.Н. Шиянов, А.С. Фетисов и др.); общие положения о сущности компетентностного подхода в образовании (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Г.В. Мухаметзянова, А.В. Хуторской, Д. Равен и др.), научные концепции и представления о сущности, тенденциях, перспективах дальнейшего развития дополнительного образования (О.С. Газман, В.А. Горский, С.А. Новоселов, Л.Ю. Круглова, Р.А. Литвак и др.), профессиональной компетенции (К.Э. Безукладников, М.Г. Евдокимова, Е.Р. Поршнева и др.); положения профессионально ориентированной модели обучения (Н.Д. Гальскова, О.Г. Поляков, Т.С. Серова, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков и др.); теория и практика корпоративной подготовки специалистов (М. Иванов, Б.М. Карбель, Б.А. Крузе, Д. Михеев, Е. Моргунов, А.В. Погодина, О.М. Голышенкова, А.Н. Крылов, В.В. Кузнецов, А.С. Минзов, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, В.Н. Марков, Г.П. Щедровицкий); основные положения андрагогического подхода, целью которого является организация процесса образования взрослых (М.Т. Громкова, С.И. Змеев, М.Ш. Ноулз и др.); личностно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина); коммуникативный подход в обучении иностранным языкам (И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова и др.).

Теоретико-методологическую основу также составили исследования по теории речевой деятельности (В.А. Артемов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия); о психофизиологических механизмах формирования речевой деятельности на иностранном языке (В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.Н. Соколов, Н.С. Харламова). Учитывались работы по вопросам формирования речевой деятельности, в частности аудирования (Н.И. Гез, Н.В. Елухина, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, З.А. Кочкина, Е.И. Пассов); исследования по вопросам порождения и восприятия речи на иностранном языке (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Р.П. Мильруд, Г.В. Рогова и др.), а также теория психологических барьеров, механизмов их проявления и условий преодоления и компенсации (И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Н.А. Подымов, Б.Д. Парыгин, Р.Х. Шакуров и др.).

Исследование и результаты

В последние годы проблема обучения устной иноязычной речи в корпоративном формате обучения все больше привлекает внимание. Добиться равномерного развития устной профессиональной иноязычной речи можно только при условии применения специально разработанной системы упражнений для развития восприятия и понимания именно устной речи в естественных условиях общения. Организация обучения иностранному языку сотрудников компаний вызывает необходимость создания новой методической системы, базирующейся на концепции, учитывающей весь комплекс факторов современной социокультурной и образовательной ситуации и основывающейся на синергии личности, языка, культуры и среды (С.К. Гураль).

Анализ методических подходов для преодоления психологических барьеров в корпоративном обучении устному иноязычному высказыванию позволяет определить наиболее эффективные:

– *личностно ориентированный*: предполагаем, что управление индивидуальной траекторией обучения не позволяет целенаправленно воздействовать на универсальную образовательную среду, так как оно базируется на измерениях индивидуального профессионального тезауруса обучаемого. Только измерение степени коллективного успеха группы обучаемых и управление коллективной траекторией обучения могут позволить изменить структуру и содержание курса, технологию и дидактические средства обучения, что способно привести к повышению качества обучения. Для тех, кто изучает иностранный язык в неязыковой среде, очень важно почувствовать настоящие коммуникативные ситуации, в которых выражаются их взгляды, отношения, мнения, где к ним относятся не как к элементу игры, а как к подлинным проявлениям внутренней жизни личности. Поэтому личностно значимые виды деятельности при обучении иностранному языку являются шагом к самораскрытию, а значит, и развитию мотивации изучать и использовать иностранный язык.

В связи с этим представляется целесообразным разделить точку зрения О.Г. Полякова о профессиональном выборе, детерминированном определенной ситуацией, а также об изменении индивидуальной траектории в процессе обучения, что позволяет осознавать необходимость адаптации учебного материала к профессиональным корпоративным задачам;

– *деятельностный подход*: с точки зрения данного подхода (А.А. Вербицкий, А.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Р.П. Мильруд), формат корпоративного обучения дает широкие возможности для индивидуализации учебного процесса, внедрения в него элементов развития творческого потенциала сотрудника корпорации. Эффективная органи-

зация деятельности включает способность видеть проблему, планировать цель и пути достижения желаемого результата. Развитие личности невозможно без рефлексии результатов, отбора успешного опыта и анализа причин неудач (Р.П. Мильруд). Обучающиеся могут поделиться с преподавателем своими знаниями в области изучаемой темы;

– *компетентностный подход*: представляется целесообразным вслед за И.А. Зимней, А.А. Вербицким, Э.П. Комаровой, А.С. Фетисовым также отметить, что формирование профессиональных компетенций, в рамках корпораций, возможно вследствие использования соответствующих педагогических технологий, содержания образовательного процесса, создания необходимой атмосферы обучения использования принципов индивидуализации и профессиональной востребованности компетенций для корпорации;

– *коммуникативно-когнитивный подход*: процесс обучения иностранному языку взрослых в рамках корпоративной среды в настоящее время ориентирован на развитие профессиональной коммуникативной компетенции, а также на расширение межличностного взаимодействия обучаемых в конкретной детерминированной образовательной среде. Все большее значение приобретает необходимость создания программ обучения, направленных на потребности отдельной корпорации. При разработке и реализации учебных программ и моделей обучения, ориентированных на выработку навыков и умений общения в профессиональной среде, необходимо подумать о сочетании очного и онлайн-обучения, поскольку конструктивная деятельность связана с проектированием учебного материала с учетом потребностей конкретной корпорации;

– *социокультурный подход* основан на принципе международно ориентированного воспитания личности и осуществлении качественной гуманитарной подготовки через овладение технологиями социальной адаптации индивида к постоянно изменяющейся жизни общества;

– *синергетический подход*, базирующийся на системном подходе, позволяет дать обучаемым целостное видение проблемы и реализацию включенности обучаемых в решение поставленных задач в рамках обучения иностранным языкам в пределах той или иной корпоративной культуры. В формате корпоративного обучения при взаимодействии корпорации, специалиста компании и преподавателя иностранного языка возникает междисциплинарный эффект. В этой ситуации четко прослеживается партнерское взаимодействие, где преподаватель не только учит сотрудника компании, но и учится у него, причем третий партнер, компания, изменяется благодаря приобретению новых компетенций. Обучаемый преобразовывает знания преподавателя как некоторый собственный паттерн, обеспечивающий улучшение хозяйственно-экономической деятельности компании в целом.

Таким образом, исследование, с точки зрения синергетического подхода к корпоративному обучению иноязычному общению, направлено на удовлетворение профессиональных потребностей обучаемых и создание педагогических условий, формирующих профессиональное сознание и поведение, которые, в свою очередь, определяют приобретение эффективных стратегий по выявлению путей разработки проблем в развитии профессиональных компетенций. В дальнейшем это позволяет реализовать возможность взаимодействия системы международной коммуникации через стратегии межкультурной профессиональной целостности.

Анализ профессионально-речевой деятельности специалистов той или иной сферы деятельности (юристы, медики, инженеры, менеджеры по продажам, спортсмены и пр.) свидетельствует о том, что профессионалы любой категории вступают в коммуникативный процесс и каждый коммуникативный акт несет свою смысловую нагрузку, что, безусловно, в конечном итоге приводит к реализации поставленных задач. Обучение корпоративному иноязычному общению подразумевает учет предметных и лингвистических знаний. Наиболее эффективное преподавание будет при наличии не только лингвистических компетенцией у педагога, но и предметных. Понимая ту сферу деятельности, которой занимается организация, нуждающаяся в обучении сотрудников иностранному языку в корпоративных целях, преподаватель сможет найти более субъективный подход к совершенствованию навыков конкретной группы обучающихся. Обучение иноязычному общению в корпоративной среде строится на примерах различных коммуникативных сфер, ситуаций общения, тематик, текстов, общей и межкультурной компетенций, языковых и речевых навыков, коммуникативных и интеллектуальных изменений в дискурсе, т.е. характерный шаблон разговора, определение периодов начала и окончания разговора и далее. Также учитываем профессиональную сферу деятельности, в которой происходит диалоговое общение.

Например, при деловых переговорах между коммуникантами, как правило, наличествует восприятие мимики, жестов, движений тела, а при телефонных переговорах, напротив, отсутствует визуальный контакт, при этом ввиду возможных помех может искажаться интонационный рисунок высказываний, что, соответственно, учитывается в синергии предметного и лингвистического знания при обучении профессиональному иноязычному общению. Обучение иностранному языку как сверхсложной саморазвивающейся системе успешно осуществляется на основе синергии предметного и лингвистического знаний, а именно: наиболее эффективной является модель междисциплинарного обучения, основанная на синергетических принципах, где язык, среда и языковая личность представляют собой открытую саморазвивающуюся систему со значительным акцентом на личные усилия.

С психологической точки зрения, устная иноязычная речь является весьма сложной когнитивной деятельностью и требует больших интеллектуальных усилий со стороны воспринимающих иноязычную речь. Данные ряда исследований, проведенных среди взрослых, обучаемых в корпоративном формате, показали, что необходимость преодоления психологических барьеров при освоении устной иноязычной речи чрезвычайно важна. Помощь преподавателя в преодолении психологических барьеров в корпоративном формате является сложной задачей, решение которой требует определенной подготовки, профессионального мастерства. В ходе бесед с преподавателями выяснилось, что им самим необходимо развивать и совершенствовать профессионально важные компоненты собственной профессиональной компетентности: учиться контролировать собственные эмоции и управлять ими, самосовершенствоваться и развиваться.

Детерминантами возникновения психологических барьеров на разных этапах обучения взрослых выступают: затруднения эмоционального плана (скованность, внутреннее ожидание негативных реакций со стороны аудитории, ситуационная тревожность, заниженная самооценка); затруднения когнитивного характера (свойства внимания, характеристики памяти, особенности восприятия, уровень владения иностранным языком в целом); затруднения операционального плана (способность к практическому решению поставленной речевой задачи); коммуникативные затруднения (недостаточная степень развития коммуникативных навыков, скудность лексико-грамматической базы, препятствующие взаимодействию и успешному общению партнеров в рамках реализации профессиональной компетенции).

Поиск стратегий для преодоления психологических барьеров взрослыми при обучении в корпоративном формате представляет собой одну из главных задач современной науки и практики, поскольку, несмотря на ряд разработанных методов и приемов, эта проблема, тем не менее, остается нерешенной. Важно также учитывать разнообразие научных подходов к сущности психологического барьера в связи с появлением концепции о его развивающем воздействии на личность при определении соответствующих условий. Как правило, в случае создания барьеров оптимальной трудности они выполняют свою созидательную, стимулирующую, мобилизационную и другие конструктивные функции, реализуя тем самым развивающую функцию процесса обучения через их преодоление. Мотивация является наиболее неоспоримым и изученным фактором успешности обучения в целом и устной иноязычной речи в частности. Важно помнить, как считает известный американский ученый Вилга Ривардс, что «мотивацию нельзя навязать, она возникает изнутри», в этом случае преподавателю необходимо создать мотивационное поле для обучающихся.

Помимо широко известной внешней и внутренней мотивации, в зарубежной психологии различают глобальную, ситуационную и инструментальную мотивацию. Мотивация как удовлетворение потребностей очень тесно связана с бихейвористской теорией подкрепления. Подкрепление происходит всякий раз, когда удовлетворяется потребность, а это, в свою очередь, усиливает мотивацию. Мотивация является средством преодоления психологических барьеров.

По мнению Р.Х. Шакурова, преодоление психологических барьеров оптимальной трудности развивает мотивацию, играет важную роль в динамизации обучения устной иноязычной речи в корпоративной среде, что повышает ценность обучения. Что касается ценностных барьеров, они актуализируют потребность, приводят ее в активное состояние. Когда нет ценностного барьера, учебная проблема кажется проблемой только для преподавателя, так как ее решение для обучаемого не представляет никакой ценности. Однако когда мала надежда на успех, потребность не трансформируется в мотив и угасает, барьеры кажутся непреодолимыми для обучающихся. Тем не менее если барьеры трудны, но посильны, если обучаемый верит в успех и повторяет его многократно, потребность в достижении непрерывно развивается. В итоге барьеры обеспечивают психогенез деятельности, смысл и назначение которой состоит в преодолении преград, мешающих удовлетворению потребностей (Р.Х. Шакуров).

Подобно мотивации самооценка может быть глобальной, ситуационной и инструментальной. Исследования показали положительную корреляцию всех трех видов самооценки с качеством устного продуцирования речи (Derry, Murphy). Учитывая взаимовлияние названных факторов, преподавателю иностранного языка следует, прежде всего, формировать коммуникативную компетенцию, высокий уровень которой будет положительно влиять на самооценку. Низкая самооценка нередко ведет к скованности, антиподом которой является «готовность к риску», «рискованность», которая в свою очередь связана с импульсивностью. Скованность часто вызвана боязнью ошибок, что отрицательно влияет на овладение языком. Обучаемые, готовые к риску, напротив, не боятся делать ошибок, но они необязательно достигают высокой лингвистической компетенции. Связь между рассматриваемыми аффективными факторами и успешностью овладения языком нельзя считать однозначной, а оптимальное решение лежит посередине: риск, ведущий к догадке, надо поощрять, особенно у «сверхосторожных» обучаемых. «Сверхрискованных» обучаемых необходимо вовремя останавливать, чтобы они не доминировали в общении.

В тонкой взаимосвязи с самооценкой, скованностью и раскованностью находится уровень тревожности. Психологи различают тревожность на глобальном уровне, т.е. как присущую индивиду черту харак-

тера, и ситуационную тревожность, связанную с тем или иным событием, ситуацией. Преподавателю важно различать эти виды, а также дебилизитивную и фасилитативную тревожность. В первом случае она изнуряет организм, являясь помехой в общении, во втором – способствует соревновательности, обеспечивая интеллектуальное напряжение.

Таким образом, как высокий уровень тревожности, так и ее полное отсутствие могут стать преградой на пути к успешному устному иноязычному высказыванию. Согласно гипотезе В.Н. Ольховского, человек (обучаемый) может входить в ситуацию общения как личность (психологически полноценно, на духовном уровне), а может как «схема», которая только и ждет, чтобы побыстрее отчитаться по учебному материалу и уже далее осуществлять свою деятельность с более личностно значимыми для него целями. И в том и в другом случае человек входит в ситуацию общения в обучении с определенным набором внутриличностных деструктивных психологических образований, которые определяют как личностные трудности общения в обучении (В.Н. Ольховский).

Анализ существующих исследований в педагогической психологии показывает недостаточную разработанность вопроса, касающегося именно личностных трудностей общения [1–13]. Существующие исследования посвящены в основном вопросам, касающимся отдельно взятых подструктур личностных трудностей в конкретном роде деятельности. Тем не менее ни в отечественной, ни в зарубежной литературе нет однозначного понимания данного термина.

Существуют несколько подходов среди отечественных психологов к проблеме трудностей общения. Так, например, Л.А. Поварничина в своих исследованиях выделяет в качестве доминирующих трудностей общения их мотивационную и операционную стороны, поскольку, по ее мнению, личностные трудности – это субъективное выражение нарушений общения, вызывающих неудовлетворенность личности в связи с достижением мотивов и целей общения. Данные личностные трудности рассматриваются Л.А. Поварничиной через призму трех компонентов структуры – когнитивного, аффективного и поведенческого, так как нарушенное общение, ведущее к недостижению индивидуальных мотивов и целей, может быть представлено так, что человек не будет понимать партнера или будет чувствовать смущение и неуверенность в своих силах, раздражение (аффективный компонент); не будет знать, как себя вести, что и как сделать (поведенческий компонент).

Отметим, что целью корпоративного обучения является повышение эффективности работы каждого сотрудника в отдельности и всей компании в целом. Руководство компании устанавливает цели обучения, а его реализация происходит в рамках государственных и между-

народных образовательных стандартов. Корпоративное обучение иностранному языку имеет множество преимуществ:

- программа обучения строится исходя из направления деятельности компании, а цели обучения определяются профессиональными потребностями конкретной группы сотрудников и руководства компании. Это может быть как деловой, так и бытовой уровень языка, кроме того, обучение часто совмещает эти два направления, что позволяет не только научиться вести деловую переписку, составлять презентации, вести переговоры с партнерами и клиентами, но и проявить себя в ситуациях неформального общения, например организовать и успешно провести командировку;

- данный вид обучения позволяет достаточно быстро добиться необходимых результатов за счет четкой направленности процесса обучения, структурированности и контроля над обучением.

Обучение устной иноязычной речи взрослых будет более эффективным, если будет разработана и реализована методическая модель обучения с учетом преодоления психологических барьеров, в которой определены методические подходы, содержащие положения и идеи системного, синергетического, личностно-деятельностного, контекстно-компетентностного подходов, выступающие методическим основанием формирования корпоративного обучения иностранным языкам в контексте дополнительного образования; выявлены закономерности и определены принципы формирования методики корпоративного обучения иностранным языкам в контексте дополнительного образования.

Заключение

Корпоративное обучение относится к системе дополнительного профессионального развития, где получение новых навыков ориентировано на повышение эффективности сотрудников и компании в целом. С этой целью создается среда, которая обеспечивает создание корпоративного образовательного пространства на основе принципов целесообразности и эффективности. Исследование вносит вклад в психологию обучения иноязычной деятельности, расширяет представления о видах психологических барьеров при обучении устной иноязычной речи в корпоративном формате обучения и стратегиях их преодоления обучающимися в процессе учебной деятельности. Исследование способствует взаимодействию отечественной психологии с концепциями современного корпоративного обучения иностранным языкам.

Эффективность обучения взрослых устной иноязычной речи в корпоративном формате определяется стратегиями преодоления психологических барьеров, которые обусловлены как индивидуально-личностными особенностями взрослых, так и специфическими характеристиками процесса обучения устной иноязычной речи. Механизма-

ми преодоления психологических барьеров являются: мобилизация внутренних ресурсов (личностного смысла, ценностей, профессиональной позиции, самоактуализации, интересов, стремлений, потребностей, мотивов и др.), стимулирующая перестройку психологической структуры личности; восстановление нарушенного равновесия и обретение психологической устойчивости.

Стратегии преодоления психологических барьеров при обучении устной иноязычной речи взрослых в корпоративной среде представляют собой совокупность организованных приемов, обеспечивающих активизацию, накопление, автоматизацию навыков и умений восприятия иноязычной речи обучающихся и их практическое применение. Осознание обучающимися собственных когнитивных и операциональных способностей обеспечивает повышение их эмоциональной устойчивости, снижение уровня ситуативной тревожности. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке специалистов широкого профиля, работающих в компаниях, осуществляющих международную деятельность, когда предполагается обязательное знание одного или нескольких иностранных языков, а также вносят существенный вклад в развитие методики обучения взрослых в сфере дополнительного профессионального образования.

Список источников

1. *Агеева Н.В.* Категории психологических барьеров у студентов-нефилологов при аудировании иноязычной речи // Среднее профессиональное образование. 2015. № 8. С. 30–33.
2. *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.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. СПб. : Питер, 2020. 432 с.
4. *Гураль С.К.* Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» // Язык и культура. 2010. № 2. С. 84–91.
5. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителей средней школы. М. : Просвещение, 1978. 159 с.
6. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М. : Рус. яз., 1989. 223 с.
7. *Лазарева А.С.* «Школа профессионального мастера» – путь к успешной работе // Вестник Томского государственного университета. 2003. № 277. С. 220–221.
8. *Лазарева А.С.* К вопросу о качестве образования через обучение в сотрудничестве // Качество образования управленческих кадров: подходы, практика, проблемы : материалы IX науч.-метод. семинара преподавателей, участвующих в реализации программ подготовки управленческих кадров по заказу Администрации области / под ред. Т.М. Минеевой. Томск : Изд-во НТЛ, 2003. С. 104–107.
9. *Порттер Е.М.* Конкурентная стратегия: Методика анализа отраслей и конкурентов / пер. с англ. М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. 454 с.
10. *Поляков О.Г.* Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 45–51.

11. **Carrier M.** Simulations in English language teaching: A cooperative approach // *Simulation & Gaming*. Jun. 1991. Vol. 22, Is. 2. P. 224.
12. **Wellington J.** *Education For Employment. The Place of Information Technology*. London, 1989.
13. **Lambert W.E., Gardner R.C., Barik H.C., Tanstall K.** Attitudinal and Cognitive Aspects of Intensive Study of a Second Language // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1963. Vol. 66, № 4. P. 358–368.

References

1. Ageeva N.V. (2015) Kategorii psikhologicheskikh bar'yerov u studentov-nefilologov pri audirovanii inoyazychnoy rechi [Categories of psychological barriers in students of non-philological majors when listening to foreign language speech] // *Sredneye professional'noye obrazovaniye*. 8. pp. 30-33.
2. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prokhorova A.A., Kruze B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya multilingual'noy obrazovatel'noy politiki v usloviyakh nelingvisticheskogo vuza [Features of multilingual education policy formation in the context of non-linguistic university] // *Yazyk i kul'tura*. 42. pp. 163-180.
3. Vygotskii L.S. (2020) *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. SPb, Piter. 432 p.
4. Gural' S.K. (2010) Obuchenie yazyku kak kommunikativnoi samoorganizuiushcheisya sisteme skvoz' prizmu "slozhnogo myshleniya" [Teaching a language as a communicative self-organized system through "complex thinking"]. *Yazyk i kul'tura*. 2. pp. 84-91.
5. Zimniaia I.A. (1978) *Psikhologicheskie aspekty obucheniia govoreniu na inostrannom iazyke* [Psychological aspects of teaching foreign language speaking]. M.: Prosveshchenie. 159 p.
6. Zimniaia I.A. (1989) *Psikhologiya obucheniia nerodnomu iazyku* [Psychology of teaching a non-native language]. M.: Russkii iazyk. 223 p.
7. Lazareva A.S. (2003) "Shkola professional'nogo masterstva" – put k uspekhnoi rabote ["School of professional excellence" - the way to successful work] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Filosofiya. Kulturologiya. Filologia*, 277. pp. 220-221.
8. Lazareva A.S. (2003) K voprosu o kachestve obrazovaniya cherez obuchenie v sotrudnichestve [On the issue of the quality of education through training in cooperation] // *Kachestvo obrazovaniya upravlencheskikh kadrov: podkhody, praktika, problemy: materialy IX nauchno-metodicheskogo seminaru prepodavateley uchastvuyuschikh v realizatsii program podgotovki upravlencheskikh kadrov po zakazu Administratsii oblasti / po red T.M. Mineevoi*. Tomsk: Izdatelstvo NTL. pp. 104-107.
9. Porter E.M. (2005) *Konkurentnaya strategiya: metodika analiza otraslej i konkurentov* [Competitive strategy: Methodology for analyzing industries and competitors]. Per. s angl. M.: Al'pina Biznes Buks. 454 p.
10. Polyakov O.G. (2004) Rol teorii ucheniya i analiza potrebnostey v proektirovanii profilno-orientirovannogo kursa angliiskogo yazyka [The role of learning theories and needs analysis in the design of a major-oriented English course] // *Inostrannye yazyki v shkole*, 1. pp. 45-51.
11. Carrier M. (1991) Simulations in English language teaching: A cooperative approach // *Simulation & Gaming*. Vol.22 (2). p. 224.
12. Wellington J. (1989) *Education For Employment. The Place of Information Technology*. London. p. 19.
13. Lambert W.E., Gardner R.C., Barik H.C., Tanstall K. (1963) Attitudinal and Cognitive Aspects of Intensive Study of a Second Language // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol. 66 (4). pp. 358-368.

Информация об авторах:

Лазарева А.С. – кандидат педагогических наук, директор АНО «Академия корпоративного обучения» (ул. Тверская, 18, Москва, Россия, 127006). E-mail: anna@academyce.ru

Агеева Н.В. – доцент, кандидат психологических наук, Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина (Ленинский пр-т, 65, Москва, Россия, 119991). E-mail: ageeva.n@gubkin.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Lazareva A.S., Ph.D. (Education), Director of INO “Academy of corporate education” (Tverskaya str., 18, Moscow, Russia, 127006). E-mail: anna@academyce.ru

Ageeva N.V., Ph.D. (Education), Associate Professor, Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University) (65 Leninsky Ave., Moscow, Russia, 119991). E-mail: ageeva.n@gubkin.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 12.04.2022; принята к публикации 04.05.2022

Received 12.04.2022; accepted for publication 04.05.2022

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/58/12

ЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Ирина Владимировна Леушина¹, Любовь Игоревна Леушина²

^{1, 2} Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева,
Нижегород, Россия

¹ leushinaiv@yandex.ru

² kafmto@mail.ru

Аннотация. Технологизация крайне важна применительно к иноязычной подготовке студентов технического вуза, поскольку привносит уверенность в гарантированных позитивных результатах подготовки, основанную на оптимальном насыщении образовательного процесса современными технологиями с использованием на практике активных форм и индивидуализации обучения. Известно несколько десятков образовательных технологий иноязычной подготовки, достаточно эффективно применяемых в практике работы технических вузов. Это свидетельствует о богатом арсенале преподавателя иностранного языка, позволяющем учитывать специфику профиля каждой образовательной программы и каждого конкретного вуза, однако требует от него серьезных усилий по обеспечению гуманизации образовательного процесса, активного поиска и осознанного практического применения во время занятий со студентами инновационных методов и технологий подготовки, учитывающих специфику технического вуза и прежде всего методологию естественных наук, на которую ориентированы студенты и выпускники.

В гуманитарных науках уже давно и эффективно применяются, например, математические методы, а точные науки, наоборот, в последнее время все более тяготеют к гуманитарной сфере, активно обращая внимание на роль человека в производственной и исследовательской деятельности. Несмотря на это, не прекращаются взаимные обвинения представителей гуманитарных и точных наук в увлечении многословием в описании или, напротив, излишней формализации явлений. В русле происходящего все более обостряется проблема выбора из линейки известных или разработки новых образовательных технологий для данного этапа обучения студентов технического вуза иностранному языку с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Выбор образовательных технологий как процесс поиска условий мотивации, управления обучением и рационального сочетания методов, методических приемов, организационных форм обучения и дидактических средств с одновременной ориентацией как на индивидуальные особенности личностей обучающихся, так и на творческие возможности педагога, не может быть однозначным, поскольку не основан на простом сопоставлении различных вариантов сочетания содержания, организационных форм, методов и приемов обучения, а должен учитывать целый ряд объективных и субъективных факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса и требующих дополнительных исследований. Исследователи часто анализируют теоретические и практические аспекты реализации образовательных технологий в работе вузов и проводят их сравнительную оценку. При этом ими принимаются во внимание: обобщенность и прикладная направленность, тип управления познавательной деятельностью,

организационные формы, преобладающий метод, категория обучающихся, но не учитывается специфика образовательного процесса технического вуза. Растет интерес к разработкам, нацеленным на поиск принципиально новых алгоритмов такого выбора, учитывающих как индивидуальные особенности обучающихся, так и требования времени и современные риски и вызовы развития высшего технического образования.

В этой связи авторами в ходе исследования последовательно дается общая характеристика образовательных технологий, рассматриваются известные варианты их классификации, анализируется образовательная среда технического вуза как площадка дидактических противоречий между точными и гуманитарными науками, где иноязычная подготовка имеет особый статус в процессе формирования компетентностного портрета выпускника. Для разрешения проблемы авторами предлагается собственная классификация образовательных технологий иноязычной подготовки студентов технического вуза по логическому критерию – доминирующему логическому приему, роль которого играют дедукция, индукция, редукция и абдукция. Приводятся некоторые итоги селекции ряда технологий иноязычной подготовки, согласно которым к группе дедуктивных отнесено традиционное обучение студентов иностранному языку, взятое из классической советской системы высшего образования, к группе индуктивных – проблемное обучение и кейс-технология, к редуктивным – игровые технологии, к абдуктивным – «перевернутое обучение» и CLIL-технология.

В период с 2017 по 2020 г. на площадке Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева (федеральный опорный университет) при непосредственном участии авторов осуществлялась сравнительная оценка эффективности образовательных технологий иноязычной подготовки студентов, относящихся к различным группам согласно предлагаемой типологии. Сделан вывод об особой роли абдуктивных образовательных технологий, которые, по мнению авторов, являются трендом иноязычной подготовки современного технического вуза.

Ключевые слова: технический вуз, образовательная технология, иноязычная подготовка, логический прием, дедукция, индукция, редукция, абдукция, классификация, тренд

Для цитирования: Леушина И.В., Леушина Л.И. Логические приемы и образовательные технологии иноязычной подготовки студентов технического вуза // Язык и культура. 2022. № 58. С. 203–223. doi: 10.17223/19996195/58/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/12

LOGIC TECHNIQUES AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS TECHNICAL UNIVERSITY

Irina V. Leushina¹, Lyubov I. Leushina²

^{1, 2} Nizhniy Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev,

Nizhniy Novgorod, Russia

¹ leushinaiv@yandex.ru

² kafmto@mail.ru

Abstract. With regard to the foreign language training of students of a technical university, technologization is extremely important, since it brings confidence in

guaranteed positive results of training, based on the optimal saturation of the educational process with modern technologies using active forms in practice and individualization of education. There are several dozen educational technologies of foreign language training, which are quite effectively used in the practice of technical universities. This testifies to the rich arsenal of a foreign language teacher, which makes it possible to take into account the specifics of the profile of each educational program and each specific university, but requires him to make serious efforts to ensure the humanization of the educational process, active search and conscious practical application of innovative methods and technologies of training during classes with students, taking into account the specifics of a technical university and, above all, the methodology of natural sciences, to which students and graduates are oriented. In the humanities, for example, mathematical methods have been effectively and efficiently used for a long time, while the exact sciences, on the contrary, have recently increasingly gravitated towards the humanitarian sphere, actively paying attention to the role of man in production and research. Despite this, the mutual accusations of representatives of the humanities and exact sciences do not stop for being carried away by verbosity in describing or, on the contrary, excessive formalization of phenomena. In line with what is happening, the problem of choosing from a line of known or developing new educational technologies for a given stage of teaching a foreign language to students of a technical university is becoming more acute, taking into account the individual characteristics of students. The choice of educational technologies as a process of searching for conditions for motivation, learning management and a rational combination of methods, methodological techniques, organizational forms of training and didactic tools with a simultaneous focus on both the individual characteristics of the students' personalities and the creative capabilities of the teacher cannot be unambiguous, since it is not based on a simple comparison of various options for combining content, organizational forms, teaching methods and techniques, but should take into account a number of objective and subjective factors that affect the effectiveness of the educational process and require additional research. Researchers often analyze the theoretical and practical aspects of the implementation of educational technologies in the work of universities and conduct their comparative assessment. At the same time, they take into account: generalization and applied orientation, the type of management of cognitive activity, organizational forms, the prevailing method, the category of students, but the specifics of the educational process of a technical university are not taken into account. There is a growing interest in developments aimed at finding fundamentally new algorithms for such a choice, taking into account both the individual characteristics of students and the requirements of the time and modern risks and challenges in the development of higher technical education. In this regard, in the course of the study, a general characteristic of educational technologies is consistently given, known variants of their classification are considered, the educational environment of a technical university is analyzed as a platform for didactic contradictions between the exact and humanitarian sciences, where foreign language training has a special status in the process of forming a competence portrait of a graduate. To solve the problem, the authors propose their own classification of educational technologies for foreign language training of students of a technical university according to a logical criterion – the dominant logical method, the role of which is played by deduction, induction, reduction and abduction. Some results of the selection of some technologies of foreign language training are given, according to which the traditional teaching of students in a foreign language taken from the classical Soviet system of higher education, to the group of inductive – problem learning and case technology, to reductive – game technologies, to abductive – “flipped learning” and CLIL-technology. On the site of the Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev, with the direct participation of the authors, a comparative assessment of the effectiveness of edu-

cational technologies for foreign language training of students belonging to different groups according to the proposed typology was carried out. The authors come to the conclusion about the special role of abductive educational technologies, which, in their opinion, are a trend in the foreign language training of a modern technical university.

Keywords: technical university, educational technology, foreign language training, logical technique, deduction, induction, reduction, abduction, classification, trend

For citation: Leushina I.V., Leushina L.I. Logic techniques and educational technologies of foreign language training of students technical university. *Language and Culture*, 2022, 58, pp. 203-223. doi: 10.17223/19996195/58/12

Введение

Гуманитарная составляющая подготовки студента технического вуза не только не является вторичной, но и приобретает в настоящее время определяющую, а иногда и доминирующую роль в процессе формирования полноценного компетентного специалиста, востребованного экономикой страны. Вопрос о том, как учить, какие методы, приемы и технологии для этого применять, по-прежнему не теряет своей актуальности. Более того, он выходит на первый план в связи с динамичным развитием, структурными реформами и сменой парадигмы российского высшего образования.

Этот вопрос традиционно относят к компетенции дидактики (от гр. *didaktikos* – поучающий) – общей теории и методики обучения – относительно самостоятельной части педагогики, изучающей содержание, закономерности, принципы и методы образования и обучения. При этом обращает на себя внимание тот факт, что сейчас в составе терминологического аппарата дидактики актуализируется понятие «образовательная технология» [1].

Все без исключения концепции обучения для обеспечения эффективной реализации в практике работы образовательных учреждений не могут обойтись без некоторой программы действий. Когда эта программа характеризуется вариативностью и гибкостью, дает широкий спектр степеней свободы всем участникам образовательного процесса, а результаты реализации таковой имеют вероятностный оттенок, ее принято называть методической. Если она представляется достаточно жесткой алгоритмической схемой, а последовательность действий при ее реализации на практике ориентирована на некоторый гарантированный результат, ее называют технологией.

Проблема разграничения методики и технологии в подготовке студентов вузов изучается уже много лет, начиная еще с зарождения идеи технологизации образования, обусловленного переходами от одного к другому технологическим укладам, неизбежно связанными с этим промышленными революциями в развитии социума и повсемест-

ным трансфером результатов научно-технического прогресса в самые разные области человеческой деятельности.

Очевидно, учитывая реалии, риски и вызовы сегодняшнего дня, система действий, претендующая на статус технологии, при сохранении гибкости и вариативности, свойственных современному образовательному процессу, должна описываться четким алгоритмом (формализоваться) и гарантировать достижение заявленных целей, а также измеримость и воспроизводимость получаемых результатов.

При этом такая система действий ни в коей мере не должна нарушать целостности хода обучения и умалять роли участников процесса и значимости взаимодействия и общения между ними. Только при соблюдении этих условий образовательная технология становится действенным инструментом в их руках. Применительно к иноязычной подготовке студентов технического вуза технологизация крайне важна, поскольку привносит уверенность в гарантированных позитивных результатах подготовки, основанную на оптимальном насыщении образовательного процесса современными технологиями с использованием на практике активных форм и индивидуализации обучения.

Для современных технологий характерны: интенсивная подача материала, активная позиция и высокая степень самостоятельности обучающихся, постоянная внутренняя обратная связь (самоконтроль и самокоррекция), диалогичность, проблемность. Оптимально выбранные технологии позволяют наилучшим образом решать поставленные задачи обучения за отведенное время. Оптимизация здесь выступает как целевая установка, общий принцип, определяющий осознанный выбор преподавателем такого методического инструментария, который в конечном итоге обеспечивал бы успешное формирование у студента иноязычной коммуникативной компетенции прежде всего в профессиональной области деятельности. Проведенный авторами данной статьи аналитический обзор информационных источников убедительно показал, что подавляющее большинство работ по методике преподавания иностранного языка в неязыковых вузах посвящено именно этому аспекту.

Приходится констатировать, что выбор подходящих из широкого спектра известных или разработка новых образовательных технологий, соответствующих не только специфике той или иной учебной дисциплины, профилю образовательной программы и базового вуза, но и требованиям времени и современным трендам развития высшей школы, остается весьма непростой задачей, требующей концентрации внимания и усилий со стороны как ученых, занимающихся этой проблемой, так и самих участников образовательного процесса.

Сегодня особенно актуальными являются разработки как прикладного характера, так и исследования, связанные с теоретико-методологическими проблемами иноязычной подготовки в техниче-

ском вузе, разрешение которых способно внести вклад в развитие педагогической науки.

Методология исследования

Первое проявление уже сформировавшихся образовательных технологий традиционно соотносят с реформами американской, а впоследствии и европейской систем образования начала 1960-х гг. Среди авторов современных зарубежных педагогических технологий за рубежом выделяются: Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, Дж. Кэрролл, Д. Хамблин и др. Российская теория и практика технологизации обучения во многом связана с работами Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, М.В. Кларина, Л.Н. Ланды, А.Г. Ривина, Н.Ф. Талызиной и других ученых. Проведенный авторами данной статьи информационно-аналитический обзор по проблеме применения технологий в сфере образования показал, что в последнее время опубликовано большое количество монографий, учебно-методических пособий, научных статей по этой тематике [2], в том числе работы Л.М. Аболина, Н.В. Бордовской, А.М. Воронина, И.И. Гнутовой, Н.В. Днепровской, Д.Н. Журавлева, А.К. Колеченко, И.В. Крамаренко, Г.Ю. Ксензовой, Д.Г. Левитес, В.М. Монахова, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, П.В. Сысоева, С.В. Титовой, И.В. Швецовой, В.В. Юдина и других ученых, что лишний раз подтверждает актуальность вопроса. Практически все перечисленные исследователи проблемы включают технологию обучения в педагогическую систему как ее структурную составляющую и следуют в русле линии В.И. Загвязинского и Р. Атаханова [3], утверждающих, что для современных технологий характерны интенсивная подача материала, активная позиция и высокая степень самостоятельности обучающихся, постоянная внутренняя обратная связь (самоконтроль и самокоррекция), диалогичность, проблемность. Многие соглашались с тем, что предпосылками успешности и результативности образовательного процесса в современных условиях являются:

- привлечение к разработке образовательных технологий педагогов, обладающих богатым теоретическим и практическим опытом;
- обеспечение преподавателю и обучающимся, находящимся в постоянном взаимодействии в ходе образовательного процесса, большей степени свободы при выборе образовательных технологий.

Наряду с этим обращает на себя внимание тот факт, что сегодня в сфере образовательной деятельности отсутствуют четкие критерии понятия «образовательная технология» как такового. Несмотря на свою широкую распространенность, это понятие весьма условно и неоднозначно. Не в последнюю очередь это связано с продолжающимися дискуссиями о различиях между технологией и методикой обучения. Неко-

торые исследователи считают технологию формой реализации методики, другие выражают уверенность, что понятие технологии шире, чем методика. Однако все они соглашаются с необходимостью для обеспечения эффективности обучения определенной системы действий. Не добавляют ясности и имеющиеся разногласия в трактовках терминов образовательной, педагогической технологий и технологий обучения.

Сказанное во многом гармонирует с основными тезисами концептуальной платформы образовательных программ и в частности с положением о единстве оптимизационного и творческого подходов к содержанию и организации педагогического процесса [3]. Оптимизационный подход обеспечивает поиск в соответствии с известными и уже получившими признание специалистов алгоритмами и выбранными критериями наилучших способов, методов и приемов образовательной деятельности, а творческий, креативный, подход – выход за рамки этих алгоритмов и регламентов и тот же поиск, но с использованием нестандартных идей и гипотез, виртуального моделирования и прогнозирования, эвристического выбора инструментария для достижения желаемого результата, которые только после воплощения в жизнь и опытно-экспериментальной отработки на практике достигают уровня алгоритмизированной технологии, потенциально готовой к широкому освоению и внедрению образовательными учреждениями.

Что касается иноязычной подготовки студентов технического вуза, то адекватный выбор наряду с умелой реализацией конкретных образовательных технологий (чаще традиционно называемых организационными формами и методами обучения) – залог эффективности и успешности образовательного процесса. Исключить возможные ошибки выбора позволяет принятие во внимание таких элементов его модели, как классификация технологий, их характеристика и критерии. При этом важно понимать, что выбор образовательных технологий как процесс поиска условий мотивации, управления обучением и рационального сочетания методов, методических приемов, организационных форм обучения и дидактических средств с одновременной ориентацией как на индивидуальные особенности личностей обучающихся, так и на творческие возможности педагога, не может быть однозначным, поскольку не основан на простом сопоставлении различных вариантов сочетания содержания, организационных форм, методов и приемов обучения, а должен учитывать целый ряд объективных и субъективных факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса и требующих дополнительных исследований.

Несмотря на такую сложность и неоднозначность, можно констатировать, что инвариантами выбора образовательных технологий для конкретных педагогических условий выступают:

- индивидуальные особенности личностей и исходный уровень подготовленности обучающихся;
- отбор видов деятельности, адекватных целям усвоения и возрастному этапу развития обучающихся;
- квалификация обучающего;
- определение очередности и выявление наилучших звеньев образовательной цепочки для эффективного применения образовательных технологий и их элементов, уже имеющихся в арсенале преподавателя иностранного языка, с учетом специфики информационно-образовательной среды конкретного вуза и временных ограничений на подготовку выпускников.

На сегодняшний день известно множество вариантов типологии образовательных технологий. Так, например, Г.К. Селевко классифицирует их согласно сущностным и инструментально значимым свойствам, к которым относит целевую ориентацию, характер взаимодействия преподавателя и обучающегося и организацию обучения [4]; В.М. Кларин связывает типологию технологий и методов обучения с проблемой их инновационности [5]; Н.В. Бордовская дополняет список признаков и критериев классификации проявлениями профессионально-личностного роста субъектов образовательного процесса и соответствием той или иной парадигме образования [6]. Среди других интересных примеров типологизации образовательных технологий [7–10], по мнению авторов, особого внимания заслуживает классификация М.П. Сибирской [8], где в качестве основы выбрана структура процесса обучения (ее процессуальный и содержательный компоненты).

Исследователи часто анализируют теоретические и практические аспекты реализации образовательных технологий в работе вузов и проводят их сравнительную оценку [11, 12]. При этом ими принимаются во внимание обобщенность и прикладная направленность, тип управления познавательной деятельностью, организационные формы, преобладающий метод, категория обучающихся, но не учитывается специфика образовательного процесса технического вуза.

Исследование и результаты

Постановка задачи. Образовательная среда технического вуза, что называется, по определению, является площадкой дидактических противоречий, на которой потенциально сталкиваются лбами гуманитарные и точные науки. Очень емко это явление характеризуется известным высказыванием Льва Гумилёва: «Мы не лезем в математику, не лезьте и вы в историю!»

Культуролог Лесли Уайт отмечает: «Нас столь часто впечатляют успехи физики или астрономии, что многим трудно поверить, что медлительные “общественные” науки способны когда-либо стать вровень с

этими успехами... Однако предназначение человека на этой планете не сводится только к измерению галактик, расщеплению атома или открытию нового препарата. Социополитико-экономические системы – короче говоря, культуры, внутри которых живет, дышит и размножается род человеческий, – во много раз важнее для будущего Человека. Мы только начинаем понимать это» [13. С. 147].

Хорошо известно, что в гуманитарных науках уже давно и эффективно применяются, например, математические методы, а точные науки, наоборот, в последнее время все более тяготеют к гуманитарной сфере, активно обращая внимание на роль человека в производственной и исследовательской деятельности. И это неоспоримый факт. Тем не менее из того и другого лагерей бывают слышны обвинения в увлечении многословием в описании или, напротив, излишней формализации явлений. Все это лишний раз подтверждает актуальность обозначенной проблемы.

Авторами делается попытка еще раз обратиться к ней в разрезе иноязычной подготовки студентов технического вуза, номинально относящейся к гуманитарному блоку, но имеющей особый статус в процессе формирования компетентностного портрета выпускника.

Предлагаемый вариант решения задачи и его обсуждение. Значительную часть своего времени в аудиториях технического вуза студенты отводят на изучение и освоение методологического аппарата естественных наук. Нередко в стенах технического вуза под влиянием авторитета своих наставников студенты приобщаются к технократическому взгляду на действительность. В такой ситуации становится понятным, почему гуманитарные науки часто им кажутся ненужными, чуждыми, навязанными в нагрузку. Важнейшая роль иноязычной подготовки студентов технического вуза как раз и состоит в том, чтобы не допустить подобных негативных явлений, на деле доказав востребованность иноязычной коммуникативной компетенции в рамках и далеко за рамками профессиональной деятельности выпускника. Для того чтобы решить эту сложную задачу, преподаватель иностранного языка не просто обязан учитывать особенности и традиции подготовки студентов в конкретном неязыковом вузе, а должен выступать носителем идеологии такого обучения. Это вовсе не означает сдачи им позиций как представителя гуманитарной учебной дисциплины, а напротив, требует усилий по обеспечению гуманизации образовательного процесса, активного поиска и осознанного практического применения во время занятий со студентами инновационных методов и технологий подготовки, учитывающих специфику технического вуза и, в частности, ту самую методологию естественных наук, на которую заточены студенты и выпускники.

В основе этой методологии находятся стабильные инварианты, привычные для студентов и выпускников технического вуза методы

научного познания (анализ, синтез, доказательство, наблюдение и эксперимент), а также логические приемы, к которым относятся индукция, дедукция и т.п.

Остановимся на них чуть подробнее.

Индукция (от лат. *inductio* – наведение) – переход от частного к общему, вид обобщения, связанный с предвосхищением результатов наблюдений и экспериментов на основе данных опыта [14]. По другой версии – это когнитивная (познавательная) процедура, посредством которой из сравнения наличных фактов выводится обобщающее их утверждение [15].

Дедукция (от лат. *deductio* – выведение) – переход от общего к частному; в более узком смысле термин «дедукция» обозначает процесс логического вывода, т.е. перехода по тем или иным правилам логики от некоторых данных предложений-посылок к их следствиям (заключениям) [14].

В меньшей степени известны такие логические приемы, как редукция и абдукция.

Редукция (от лат. *reductio* – отодвигать назад, возвращать) – действия или процессы, приводящие к упрощению структуры какого-либо объекта, методологический прием сведения данных к исходным началам. В логике и методологии науки под редукцией обычно понимают объяснение теории или множества экспериментальных законов, установленных в одной области науки, с помощью теории, сформулированной для другой ее области [16].

Абдукция (от лат. *abduction* – отведение) – поиск правдоподобных объяснительных гипотез [17], гибкие рассуждения, направленные на последовательное осмысление и интеграцию поступающих данных в такую модель ситуации, которая дает наилучшее на данный момент объяснение (по А.Н. Поддьякову).

Логические приемы как критерии классификации образовательных технологий иноязычной подготовки студентов технического вуза. Перечисленные логические приемы реально помогают студенту технического вуза фиксировать, обсуждать, аргументировать и оспаривать полученные результаты научных исследований, инженерных расчетов, экспериментов и прогнозов. В этой связи становится очевидной целесообразность их широкого применения и в ходе иноязычной подготовки выпускников, рассматриваемой в данном контексте как эффективный инструмент приобретения ими профессиональной коммуникативной компетенции. Справедливости ради стоит отметить, что в практике подавляющего большинства технических вузов так и происходит, но происходит стихийно, бессистемно, без четкого понимания роли логических приемов в обучении студентов иностранному языку.

По мнению авторов данной статьи, логические приемы вполне подходят на роль критериев классификации образовательных технологий иноязычной подготовки студентов технического вуза. Учитывая, что в последнее время основными трендами образовательного процесса в техническом вузе становятся индивидуализация, профессионализация и практикоориентированность [18–20], эта идея представляется весьма перспективной, поскольку дает возможность преподавателю иностранного языка связать образовательные технологии иноязычной подготовки будущих выпускников технического вуза с логическими приемами, позволяющими им эффективно решать широкий спектр профессиональных задач, регламентированных образовательными стандартами, и сделать осознанный выбор соответствующей технологии с учетом имеющихся объективных и субъективных факторов.

Классификация образовательных технологий иноязычной подготовки студентов технического вуза по логическому критерию. Авторами данной статьи предлагается вариант классификации образовательных технологий иноязычной подготовки студентов технического вуза по логическому критерию – доминирующему логическому приему, представленный в таблице.

Примеры образовательных технологий иноязычной подготовки студентов. К группе дедуктивных образовательных технологий можно отнести традиционное обучение студентов иностранному языку, взятое из классической советской системы высшего образования и до сих пор практикующееся в российских технических вузах. Суть его сводится к поэтапному освоению обучающимся материала по следующей схеме: вначале обобщенная преподавателем информация по теме учебной дисциплины, а затем ее закрепление на практических примерах и в упражнениях. По такому принципу подавалась информация в учебниках и учебных пособиях по иноязычной подготовке студентов технических вузов времен Советского Союза. Особенности традиционного обучения иностранному языку – однонаправленность, авторитарный характер подачи информации (от преподавателя к обучающемуся), приверженность четкому плану каждого учебного занятия.

Технологии разноуровневого обучения (или уровневой дифференциации на основе обязательных результатов по В.В. Фирсову) предполагают личностно ориентированную организацию образовательного процесса, при которой каждый обучающийся в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей личности получает возможность усвоить учебный материал на разных уровнях овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, но не ниже базового. При этом в качестве приоритетного оценочного критерия успешной деятельности обучающегося принимаются его усилия по овладению этим материалом и его креативному применению.

**Классификация образовательных технологий иноязычной подготовки студентов
технического вуза по логическому критерию**

Логический прием	Группа образовательных технологий	Отличительные признаки	Примеры технологий
Дедукция	Дедуктивные	Детализация; от общего к частному	Традиционное обучение; технологии разноуровневого обучения
Индукция	Индуктивные	Обобщение; от частного к общему	Проблемное обучение; кейс-технология; технологии проектного обучения
Редукция	Редуктивные	Упрощение	Игровые технологии
Абдукция	Абдуктивные	Объяснение	Сliil-технология; «перевернутое обучение»; технологии контекстного обучения

В основе уровневой организации (читай: дифференциации) обучения лежат:

- обязательность достижения как минимум базового уровня подготовки, соответствующего требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, который выступает началом отсчета, основой для дифференциации и индивидуализации требований к обучающимся;
- открытость системы оценивания результатов обучения;
- предоставление условий для достижения более высокого уровня владения изучаемым материалом за счет раскрытия потенциала способностей обучающихся, овладевающих соответствующим языковым и речевым материалом той же тематики за то же время.

Характерными особенностями разноуровневых технологий являются: блочная подача материала; работа с малыми группами на нескольких уровнях усвоения; наличие учебно-методического комплекта (банк заданий обязательного уровня, система специальных дидактических материалов); планирование занятий с предоставлением обучающимся возможности выбора различных методов, приемов, организационных форм; система зачетов в дополнение к системе оценки знаний, умений, владений, позволяющая систематически отслеживать темп продвижения каждого обучающегося.

С течением времени под влиянием ряда политико-экономических, социально-культурных и научно-технологических факторов, таких как глобализация, становление открытого общества и рост неопределенности [6], образовательная практика стала ориентироваться и на другие образовательные технологии.

Представители группы индуктивных технологий – проблемное обучение, кейс-технология и технологии проектного обучения. Проблемное обучение строится на построении и разрешении обучающимся

познавательных проблем, рассматриваемых, прежде всего, в учебных ситуациях, доступных для понимания студентов на конкретном этапе их образовательной траектории, в том числе приобретения ими иноязычной коммуникативной компетенции. Кейс-технология в иноязычной подготовке в большей степени ориентирована на проблемные ситуации, прямо или косвенно связанные с будущей профессиональной деятельностью студента и общением с иностранными партнерами.

Технологии проектного обучения (Е.С. Полат), включающие в себя целую линейку исследовательских поисковых, проблемных методов, являющихся творческими по своей сути, ориентированных на реальный практический результат, значимый для обучающегося, с одной стороны, а с другой – на разработку проблемы в целом с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результатов, предполагают самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. В данном контексте иноязычная подготовка студентов технического вуза выступает для них действенным инструментом решения задач профессиональной деятельности различной направленности, предполагающего работу с иноязычной информацией. В этой связи важнейшей задачей студента становится овладеть этим инструментом в такой степени, чтобы его действенность не терялась или даже увеличивалась в течение отведенного времени обучения.

Игровые технологии иноязычной подготовки, отнесенные к группе редуктивных, имеют целью стимулировать и возбудить интерес обучающихся к овладению ими навыками и умениями иноязычной коммуникативной компетенции. Что называется, по определению, они просто и доступно выделяют наиболее важные аспекты обучения иностранному языку на данном конкретном этапе, акцентируя внимание студентов именно на них [21].

Технологии контекстного обучения в предлагаемой классификации входят в группу абдуктивных. В их основу заложены:

- профессиональный контекст как «совокупность предметных задач, организационных форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для конкретной практической деятельности» [22];

- предметный контекст, который может дифференцироваться по типам задач будущей профессиональной деятельности и приобретает конкретное содержание как производственно-технологический, организационно-управленческий, научно-исследовательский, проектный;

- социальный контекст, состоящий из ценностно-ориентационного и личностного компонентов, характеризующих этические стандарты, а также социально-психологические качества и характеристики, присущие представителям определенной профессии.

Независимо от того, в каких условиях проходит обучение (очное или дистанционное обучение, наличие или отсутствие компьютеров, аудиовизуальных технических средств и т.п.), приоритетом здесь является процесс трансформации образовательной деятельности в профессиональную, который должен отслеживаться и контролироваться не только преподавателем, но и самим студентом по четким, понятным ему личностно значимым критериям. Личностная активность студента здесь является определяющей. Именно она позволяет обеспечивать общее и профессиональное развитие будущих выпускников, самовоспитание, требуемые профессионально важные и социальные качества их личности для успешной самореализации на профессиональном поприще.

Применение технологий контекстного обучения в иноязычной подготовке позволяет не только максимально учесть цель и задачи обучения, содержание программного материала, контингента обучающихся, направление их профессиональной подготовки, уровень профессионально-педагогической культуры профессорско-преподавательского состава, но и как результат синергии мотивации студента и педагогического мастерства преподавателя превратить иноязычную коммуникативную компетенцию в инструмент объяснения на иностранном языке фиксируемых фактов и выявляемых закономерностей, имеющих место в области профессиональной деятельности будущего выпускника.

«Перевернутое обучение» [23] и CLIL-технология [24], также отнесенные авторами статьи к группе абдуктивных образовательных технологий, объединяет то, что все они в большей или меньшей степени включают в себя логические приемы первых трех групп и идут дальше в поисках разумных объяснений поведения изучаемых объектов и явлений. Эти технологии ассоциируются с инновационной педагогической практикой, где взамен «предоставления священных истин создаются условия для того, чтобы вызвать собственное мышление у студентов» [25. С. 119]. Именно их можно назвать трендом иноязычной подготовки современного технического вуза, именно они очень близки к таким известным методам активизации научного познания и технического творчества, как мозговой штурм, синектика и др.

Результаты опытно-экспериментальной работы. В период с 2017 по 2020 г. на площадке Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева (федеральный опорный университет) при непосредственном участии авторов осуществлялась сравнительная оценка эффективности образовательных технологий иноязычной подготовки студентов, относящихся к различным группам согласно предлагаемой типологии. Опытно-экспериментальная работа проводилась с четырьмя контрольными группами студентов бакалавриата очной формы обучения с численным составом по 8 студентов каждая, обучающихся по образовательной программе 22.03.02 «Металлургия» и посе-

щающих факультативные занятия по дисциплине «Иностранный язык для металлургов» действующего учебного плана. Данная дисциплина изучается студентами университета в течение четырех семестров третьего и четвертого курсов обучения в бакалавриате с четырехчасовой еженедельной аудиторной нагрузкой и таким же объемом самостоятельной работы обучающихся. Все студенты – участники эксперимента характеризовались примерно одинаковым начальным уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) по итогам иноязычной подготовки в течение первых двух лет обучения в вузе и стабильной заинтересованностью в ее дальнейшем совершенствовании с учетом мотивации к своей будущей профессиональной деятельности.

Преподавателями указанной дисциплины в четырех контрольных группах на протяжении всего срока ее освоения применялись различные образовательные технологии иноязычной подготовки, а именно: в группе 1 – дедуктивные (Д), в группе 2 – индуктивные (И), в группе 3 – редуктивные (Р), в группе 4 – абдуктивные (А). Мониторинг уровня сформированности ИКК проводился по окончании каждого из четырех семестров экспериментального обучения с использованием одинаковых 100-балльных шкал оценивания на каждом срезе для всех четырех групп. При выставлении интегральной оценки уровня сформированности ИКК во внимание принимались владение навыками устной и письменной речи на иностранном языке, умение реализовывать стратегии взаимодействия в ситуациях межкультурного общения, лексическая и грамматическая корректность, владение основной профессиональной терминологией, умение составлять ориентировочную основу решения профессиональных задач на иностранном языке.

Результаты опытно-экспериментальной работы представлены на рис. 1–4.

Сравнение полей распределения индивидуального уровня сформированности ИКК по семестрам обучения для студентов всех четырех групп, приведенных на рис. 1–4 (начальному уровню сформированности ИКК поставлено в соответствие нулевое значение шкалы), позволяет сделать выводы о том, что:

- количественные значения уровня сформированности ИКК после пятого и шестого семестров обучения более высокие у студентов групп 1 и 3, затем они выравниваются с таковыми для групп 2 и 4, а по завершении восьмого семестра уступают им;

- степень однородности уровня сформированности ИКК для студентов каждой из групп различается на каждом контрольном срезе экспериментального обучения, но обращает на себя внимание то, что она выше у групп 3 и 4 и существенно снижается у группы 1 к моменту завершения обучения.

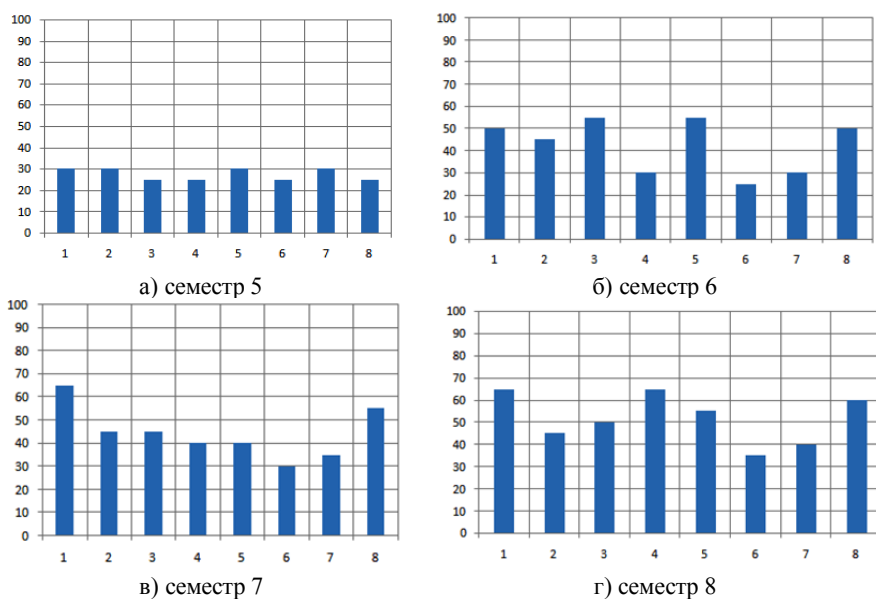


Рис. 1. Поле распределения индивидуального уровня сформированности ИКК по семестрам обучения (группа 1 – дедуктивные образовательные технологии Д)

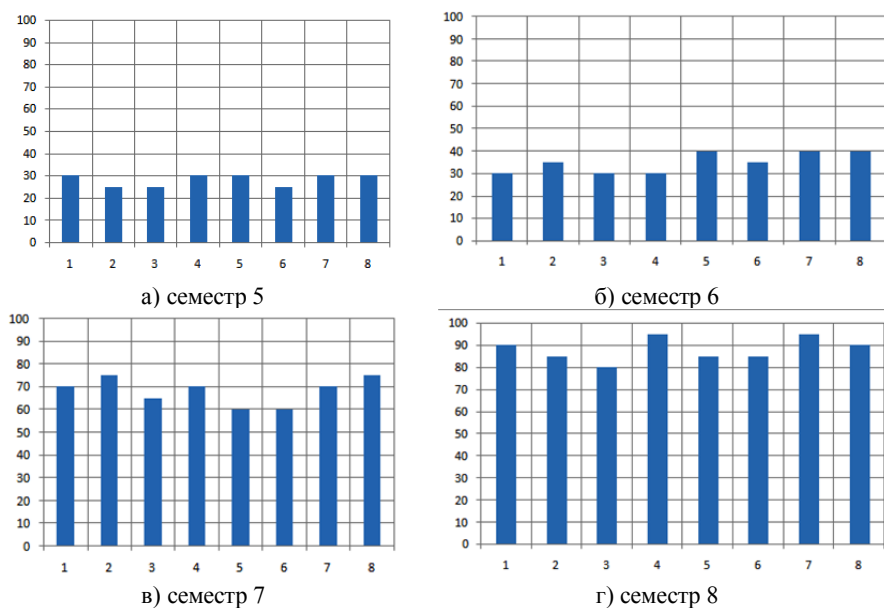


Рис. 2. Поле распределения индивидуального уровня сформированности ИКК по семестрам обучения (группа 2 – индуктивные образовательные технологии И)

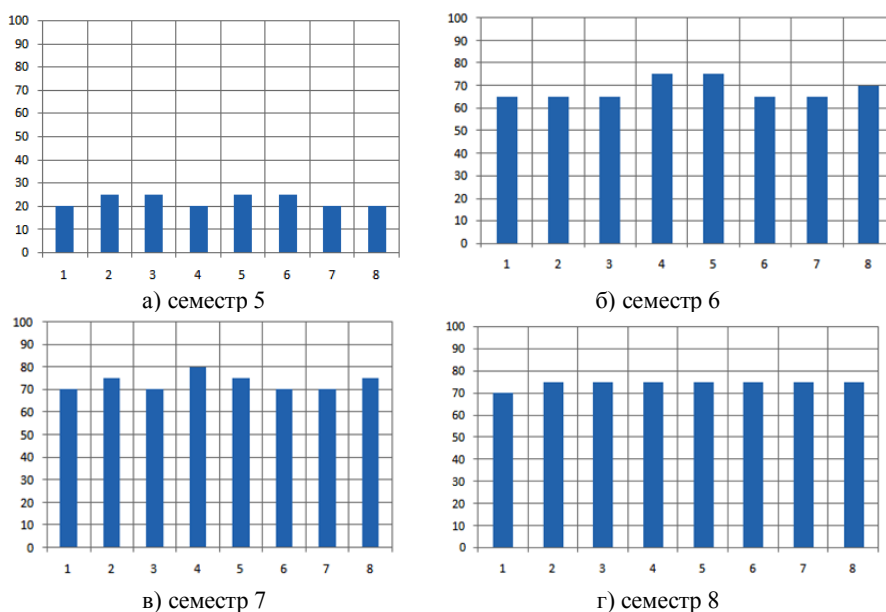


Рис. 3. Поле распределения индивидуального уровня сформированности ИКК по семестрам обучения (группа 3 – редуктивные образовательные технологии Р)

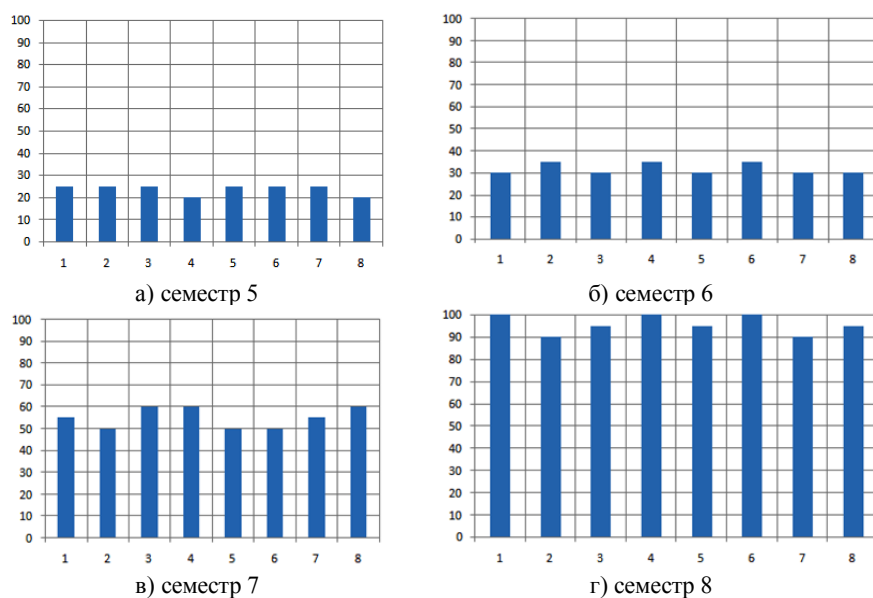


Рис. 4. Поле распределения индивидуального уровня сформированности ИКК по семестрам обучения (группа 4 – абдуктивные образовательные технологии А)

Из рис. 5 видно, что темпы формирования среднестатистического показателя ИКК по группе в течение пятого и шестого семестров выше у группы 3, а на протяжении седьмого и восьмого семестров – у группы 4.

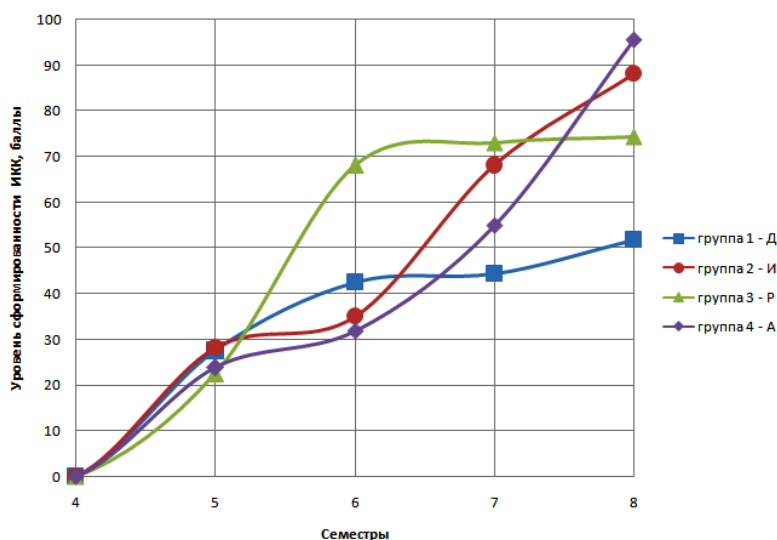


Рис. 5. Формирование среднестатистического показателя ИКК в группах

По итогам проведенной экспериментальной работы преподавателями иностранного языка при взаимодействии с выпускающей кафедрой были внесены коррективы в дидактические планы и рабочие программы дисциплины, связанные с комбинированием образовательных технологий в шестом–восьмом семестрах обучения и позволившие в конечном итоге обеспечить стабильно положительную динамику формирования ИКК у студентов третьего и четвертого курсов бакалавриата.

Заключение

Роль иноязычной подготовки студентов технического вуза стремительно возрастает. Не в последнюю очередь это обусловлено процессами глобализации и неизбежностью интеграции России в мировую экономику. В настоящее время известно несколько десятков образовательных технологий иноязычной подготовки, достаточно эффективно применяемых в практике работы технических вузов. С одной стороны, это предоставляет преподавателю иностранного языка богатый дидактический арсенал, позволяющий учитывать специфику профиля каждой образовательной программы и каждого конкретного вуза, но с другой – все больше обостряет проблему выбора на каждом этапе подготовки в условиях ужесточающихся временных ограничений наиболее эффективной технологии обучения и построения в конечном итоге оптимальной образовательной траектории движения студента, приводящей к наилучшим результатам. На этом фоне растет интерес к разработкам, нацеленным на поиск принципиально новых алгоритмов такого выбора,

учитывающих как индивидуальные особенности обучающихся, так и требования времени и современные риски и вызовы развития высшего технического образования.

По мнению авторов данной статьи, к числу таких разработок относится предлагаемая ими классификация образовательных технологий иноязычной подготовки студентов технического вуза по логическому критерию – доминирующему логическому приему. Абдуктивные образовательные технологии – это тренд иноязычной подготовки современного технического вуза, однако нельзя умалять значение для некоторых этапов образовательного процесса и тех технологий, которые отнесены авторами к группам дедуктивных, индуктивных и редуктивных.

Список источников

1. **Крамаренко И.В.** Тенденции развития рынка новых образовательных технологий // Вестник университета. 2020. № 2. С. 49–57.
2. **Леушина И.В.** Проблема выбора педагогических технологий в процессе формирования лингвокомпетентного выпускника технического вуза // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2, № 2. С. 180–185.
3. **Загвязинский В.И., Атаханов Р.** Методология и методы психолого-педагогического исследования. М. : Академия, 2001. 208 с.
4. **Селевко Г.К.** Современные образовательные технологии. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
5. **Кларин М.В.** Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта). М. : Знание, 1989. 80 с.
6. **Современные образовательные технологии** / под ред. Н.В. Бордовской. М. : КНО-РУС, 2013. 432с.
7. **Полат Е.С., Бухаркина М.Ю.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2007. 368 с.
8. **Сибирская М.П.** Профессиональное обучение: педагогические технологии. М. : Академии профессионального образования, 2002. 126 с.
9. **Фокин Ю.Г.** Теория и технология обучения: деятельностный подход. М. : Академия, 2006. 240 с.
10. **Титова С.В.** Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. М. : ИКАР, 2014. 240 с.
11. **Кашилев С.С.** Интерактивные методы обучения. Минск : ТетраСистемс, 2011. 224 с.
12. **Титова С.В., Авраменко А.П.** Мобильное обучение иностранным языкам. М. : Икар, 2014. 224с.
13. **Уайт Л.А.** Наука о культуре // Антология исследований культуры. Т. 1: Интерпретации культуры. СПб. : Университетская книга, 1997. С. 147.
14. **Философский** энциклопедический словарь. М. : Сов. энциклопедия, 1983.
15. **Новая** философская энциклопедия : в 4 т. М. : Мысль, 2010.
16. **Философский** энциклопедический словарь. М. : ИНФРА-М, 2009.
17. **Энциклопедия** эпистемологии и философии науки. URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/epistemology/articles/247/abdukciya.htm>
18. **Леушина И.В., Леушин И.О.** Иностранный язык и индивидуализация подготовки студентов: реалии, тренды, варианты // Высшее образование в России. 2019. № 3. С. 147–154.
19. **Павлова Е.В.** Проблемы индивидуализации процесса обучения в высшей школе // Инновации в образовании. 2017. № 1. С. 47–53.

20. **Цвык В.А., Цвык И.В.** Профессионализация личности в условиях информационного общества: проблемы и перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2018. Т. 18, № 3. С. 418–430.
21. **Гладкая Е.Ф.** Игра как средство активизации познавательной деятельности студентов // Высшее образование в России. 2018. № 10. С. 161–167.
22. **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высш. шк., 1991. 204 с.
23. **Гутова И.И.** От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и ее философские основания // Высшее образование в России. 2020. № 3. С. 86–95.
24. **Gural S.K., Komarova E.P., Baklenova S.A., Fetisov A.S.** The theoretical context of integrated subject and language teaching at the university // Language and Culture. 2020. № 49. P. 138–147.
25. **Глазерсфельд Э. фон.** Радикальный конструктивизм и преподавание // Теоретические вопросы образования: хрестоматия. Ч. 2: Социальный конструктивизм: многообразие образовательных проектов. Минск : БГУ, 2015. С. 119.

References

1. Kramarenko I.V. (2020) Tendentsii razvitiya rynka novykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Trends in the development of the market for new educational technologies]. Vestnik universiteta. 2. pp. 49-57.
2. Leushina I.V. (2010) Problema vybora pedagogicheskikh tekhnologii v protsesse formirovaniya lingvokompetentnogo vypusknika tekhnicheskogo vuza [Problem of a choice of pedagogical technologies in the course of building a lingua-competent graduate of a technical university]. Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. 2. pp. 180-185.
3. Zagvyazinsky V.I., Atakhanov R. (2001) Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology and methods of psychological and pedagogical research]. M.: "Akademiya".
4. Selevko G.K. (1998) Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii [Modern educational technologies]. M.: Public education.
5. Klarin M.V. (1989) Pedagogicheskaya tekhnologiya v uchebnom protsesse (analiz zarubezhnogo opyta) [Pedagogical technology in the educational process (analysis of foreign experience)]. M.: Znanie.
6. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii (2013) [Modern educational technologies]. M.: KNORUS.
7. Polat E.S., Bukharkina M.Yu. (2007) Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. M.: "Akademiya".
8. Sibirskaya M.P. (2002) Professional'noe obuchenie: pedagogicheskie tekhnologii [Professional training: pedagogical technologies]. M.: Ed. Center of the Academy of Professional Education.
9. Fokin Yu.G. (2006) Teoriya i tekhnologiya obucheniya: deyatel'nostnyi podkhod [Theory and technology of teaching: an activity approach]. M.: "Akademiya".
10. Titova S.V. (2014) Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii [Information and communication technologies in humanitarian education]. M.: "IKAR Publishing House".
11. Kashlev S.S. (2011) Interaktivnye metody obucheniya [Interactive teaching methods]. Minsk: TetraSystems.
12. Titova S.V., Avramenko A.P. (2014) Mobil'noe obuchenie inostrannym yazykam [Mobile teaching of foreign languages]. M.: Ikar.
13. White L.A. (1997) Nauka o kul'ture [Cultural Science]. Antologiya issledovaniy kul'tury. 1. p. 147.
14. Filosofskii entsiklopedicheskii slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary] (1983). M.: Soviet Encyclopedia.

15. Novaya filosofskaya entsiklopediya [New philosophical encyclopedia] (2010). M.: Mysl.
16. Filosofskii entsiklopedicheskii slovar' (2009) [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. M.: INFRA-M.
17. Encyclopedia of Epistemology and Philosophy of Science. URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/epistemology/articles/247/abdukciya.htm>.
18. Leushina I.V., Leushin I.O. (2019) Inostrannyi yazyk i individualizatsiya podgotovki studentov: realii, trendy, varianty [Foreign language and individualization of student training: realities, trends, options]. Vysshee obrazovanie v Rossii. 3. pp. 147–154.
19. Pavlova E.V. (2017) Problemy individualizatsii protsessa obucheniya v vysshei shkole [Problems of individualization of the learning process in higher education] Innovatsii v obrazovanii. 1. pp. 47–53.
20. Tsyvk V.A., Tsyvk I.V. (2018) Professionalizatsiya lichnosti v usloviyakh informatsionnogo obshchestva: problemy i perspektivy [Professionalization of the individual in the information society: problems and prospects]. Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya. 3. pp. 418–430.
21. Gladkaya E.F. (2018) Igra kak sredstvo aktivizatsii poznavatel'noi deyatel'nosti studentov [Game as a means of enhancing the cognitive activity of students]. Vysshee obrazovanie v Rossii. 10. pp. 161–167.
22. Verbitsky A.A. (1991) Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod [Active learning in higher education: a contextual approach]. M.: Higher school.
23. Gnutova I.I. (2020) Ot "perevernutogo klassa" k "perevernutomu obucheniyu": evolyutsiya kontseptsii i ee filosofskie osnovaniya [From "flipped classroom" to "flipped learning": the evolution of the concept and its philosophical foundations]. Vysshee obrazovanie v Rossii. 3. pp. 86–95.
24. Gural S.K., Komarova E.P., Bakleneva S.A., Fetisov A.S. (2020) The theoretical context of integrated subject and language teaching at the university // Language and Culture. 49. pp. 138–147.
25. Glazersfeld E. (2015) Radikal'nyi konstruktivizm i prepodavanie [Radical constructivism and teaching]. Theoretical questions of education: a reader. Part 2. Minsk: BSU. p. 119.

Информация об авторах:

Леушина И.В. – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева (ул. Минина, 24, Нижний Новгород, Россия, 603950).

Леушина Л.И. – доцент, кандидат технических наук, доцент кафедры металлургических технологий и оборудования, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева (ул. Минина, 24, Нижний Новгород, Россия, 603950).

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Leushina I.V. – D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Language, Nizhniy Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev (Minina str., 24, Nizhniy Novgorod, Russia, 603950).

Leushina L.I. – Ph.D. (Technical), Associate Professor, Associate Professor of Department of Metallurgical Technologies and Equipment, Nizhniy Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev (Minina str., 24, Nizhniy Novgorod, Russia, 603950).

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 07.04.2022; принята к публикации 04.05.2022

Received 07.04.2022; accepted for publication 04.05.2022

Научная статья

УДК 372.881.111.1

doi: 10.17223/19996195/58/13

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОТЕНЦИАЛА СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ (НА БАЗЕ НАУЧНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ КОНФЕРЕНЦИЙ)

Елена Александровна Мельникова¹,
Елена Владимировна Вычужанина²,
Людмила Александровна Митчелл³

^{1, 2, 3} Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия

¹ elena.melnikova@mail.tsu.ru

² vychuzhanina@sibmail.com

³ lucy2306@mail.ru

Аннотация. Рассматривается опыт трансформации традиционной студенческой конференции на английском языке для студентов младших курсов естественно-научного профиля в условиях дистанционного обучения в Национальном исследовательском Томском государственном университете (ТГУ). Описаны этапы работы и статистические данные по результатам проведенных студенческих конференций на английском языке *Dive into Science* и *Launch yourself into Physics* в форме видеодокладов в социальной сети «ВКонтакте». Пандемия 2020 г. поставила систему высшего образования в условия новой реальности: на первый план вышли дистанционные формы обучения и необходимость взаимодействия преподавателя со студентами с помощью электронных средств связи и современных мессенджеров и онлайн-платформ без ущерба для высоких стандартов качества образования. Весной 2020 г., работая в условиях удаленного обучения, было принято решение о нецелесообразности переноса студенческой конференции в Институт биологии, экологии, почвоведения, сельского и лесного хозяйства ТГУ на следующий учебный год, и в результате возникла необходимость поиска новых форм и возможностей для реализации поставленных задач, связанных с проведением конференции *Dive into Science*. В качестве наиболее подходящей площадки была выбрана социальная сеть «ВКонтакте», поскольку она обладала необходимыми возможностями и потенциалом, предоставляя полный спектр инструментов для реализации наших целей.

Во «ВКонтакте» было создано сообщество *Dive into Science*, которое стало общим виртуальным пространством для всех участников мероприятия. Следует отметить большую включенность всех участников конференции в дискуссии, что позволило им найти своих единомышленников и расширить собственное когнитивное поле в области естественных наук. Следует особо подчеркнуть, что более 90 студентов 1–3-х курсов Института биологии, экологии, почвоведения, сельского и лесного хозяйства ТГУ разместили 52 видеодоклада по различным естественно-научным направлениям. В качестве экспертов были привлечены преподаватели Института биологии, экологии, почвоведения, сельского и лесного хозяйства и факультета иностранных языков ТГУ, а также студенты старших курсов и магистранты. Особенно знаковым было то, что в качестве приглашенного ученого и эксперта выступил профессор Сергей Юрченко,

University College London, Великобритания. Данное мероприятие вышло далеко за рамки Биологического института и ТГУ, поскольку благодаря возможностям социальных сетей география просмотра была экстраполирована не только на ближнее зарубежье, но также и на зарубежные страны (Германия, Великобритания, Израиль и США).

Чрезвычайно важно, что данная конференция получила свое развитие в последующих мероприятиях. Так, например, в апреле 2021 г. на физико-техническом факультете ТГУ была успешно проведена студенческая конференция на английском языке *Launch yourself into Physics*.

Ключевые слова: студенческая конференция, видеоклад, социальная сеть, дистанционное обучение, пандемия, иноязычная коммуникация, оптимизация процесса обучения

Для цитирования: Мельникова Е.А., Вычужанина Е.В., Митчелл Л.А. Обучение профессиональному иноязычному дискурсу с использованием потенциала социальной сети (на базе научных студенческих конференций) // Язык и культура. 2022. № 58. С. 224–235. doi: 10.17223/19996195/58/13

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/13

Teaching professional foreign language discourse using the potential of a social network (the example of a student academic conferences)

Elena A. Melnikova¹, Elena V. Vychuzhanina², Ludmila A. Mitchell³

^{1, 2, 3} *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia*

¹ *elena.melnikova@mail.tsu.ru*

² *vychuzhanina@sibmail.com*

³ *lucy2306@mail.ru*

Abstract. This article discusses the experience of transforming a traditional student conference in English for undergraduate students in the natural sciences in the context of distance learning at National Research Tomsk State University. The stages of work and statistical data based on the results of the student conference in English ‘Dive into Science’ and ‘Launch yourself into Physics’ are described in the form of video reports on the social network VKontakte. The 2020 pandemic has changed the reality of the higher education system: distance learning and the need for teacher-student interaction through electronic means of communication and modern instant messengers and online platforms have come to the fore without compromising high education quality standards. In the spring of 2020, working in a remote learning environment, it was decided that it was not advisable to postpone the student conference at the Institute of Biology to the next academic year, and as a result, it became necessary to search for new forms and opportunities to implement the tasks associated with holding the Dive into Science conference. As the most suitable platform, we chose the social network VKontakte because, being the most popular social network, it had the necessary capabilities and potential, since it provided a full range of tools to achieve our goals.

The “Dive into Science” community was created on the VKontakte social network, which became a common virtual space for all participants of the event. It should be emphasized that the students were actively involved in this work, for exam-

ple, video reports reached 2600 views, and the most popular video reports scored more than 200 likes. It should be noted that all the participants of the conference were very involved in the discussion, which allowed them to find like-minded people and expand their cognitive field in the field of natural sciences. It should be emphasized that more than 90 students of the 1st–3rd years of the Institute of Biology at TSU posted 52 video reports on various natural sciences, and teachers of the Institute of Biology and the Faculty of Foreign Languages of TSU, as well as senior students and undergraduates were involved as experts. Especially significant was the fact that Professor Sergey Yurchenko, University College London, Great Britain, was a visiting scientist and expert. This event went far beyond the scope of TSU's Institute of Biology because, thanks to the possibilities of social networks, the viewing geography was extended not only to neighboring countries, but also to such countries as Germany, Great Britain, Israel and the USA.

It is extremely important that this conference was developed in subsequent events. So, for example, in April 2021, a student conference was held at the Faculty of Physics and Engineering of TSU, dedicated to the 60th anniversary of the first manned flight into space. As a result, the “Launch yourself into Physics” community was created on the VKontakte social network.

Keywords: student conference, video report, social network, distance learning, pandemic, foreign language communication, learning process optimization

For citation: Melnikova E.A., Vychuzhanina E.V., Mitchell L.A. Teaching professional foreign language discourse using the potential of a social network (the example of a student academic conferences). *Language and Culture*. 2022;58: 224-235. doi: 10.17223/19996195/58/13

Введение

Проведение студенческих конференций на английском языке стало традицией в Национальном исследовательском Томском государственном университете (ТГУ). Это инструмент формирования навыков иноязычного общения, а также развития междисциплинарного знания. В 2017 г. в соответствии с программой повышения конкурентоспособности ТГУ проект «Развитие иноязычной компетенции студентов ТГУ» позволил по-новому взглянуть и оценить потенциал проведения студенческих конференций на английском языке [1, 2]. Так, например, опыт Института биологии, экологии, почвоведения, сельского и лесного хозяйства ТГУ по проведению конференции на английском языке был экстраполирован на модель проведения конференции на английском языке на физико-техническом факультете. Все студенческие конференции подтвердили и продемонстрировали высокую эффективность и вовлеченность студентов в свою будущую профессию, поскольку они носят профессионально ориентированный характер.

Так, например, запланированная в апреле 2020 г. ежегодная студенческая конференция на английском языке, посвященная Дню космонавтики, на физико-техническом факультете ТГУ из-за пандемии была проведена в 2021 г. Следует подчеркнуть, что проведение этой конференции совпало с интенсивным развитием в России информаци-

онно-коммуникационных технологий в рамках становления цифровой среды. И это чрезвычайно важно, поскольку современное молодое поколение познает окружающий мир с помощью информационно-коммуникационных технологий. Так, П.В. Сысоев [3], Н.Ю. Северова и Ю.Э. Мюллер [4] отмечают, что сегодня невозможно представить процесс обучения без использования цифровых ресурсов. Актуальной проблемой в настоящее время является использование информационно-коммуникационных технологий в образовании для оптимизации процесса обучения с целью решения основных дидактических задач. Их интеграция в учебный процесс является обязательной с точки зрения формирования основных компетенций в образовательной области, в частности в обучении иностранным языкам. Так, Н.Ю. Северова и Ю.Э. Мюллер [4] отмечают следующие возможности использования цифровых ресурсов, которые могут способствовать оптимизации процесса обучения иностранным языкам и более рационального решения конкретных дидактических задач:

- использование аутентичных информационных ресурсов как источников информации, которая придает процессу обучения аутентичный характер;

- использование дидактизированных интерактивных ресурсов. Речь в этом случае идет, прежде всего, о тематических ресурсах, адаптированных под конкретные учебные задачи;

- создание интерактивных заданий самими преподавателями исходя из конкретной учебной ситуации;

- использование целостной образовательной среды как интегративной части обучения иностранному языку;

- использование полноценных дистанционных и смешанных курсов на основе LMS с учетом формирования всех необходимых компетенций. На таких курсах возможно предложить обучающимся более разнообразные типы заданий и различные социальные формы взаимодействия [3].

Несомненно, интенсивное развитие технологий привело к новым формам взаимодействия между людьми, в частности к использованию социальных сетей для этих целей. Социальные сети на сегодняшний день стали неотъемлемой частью повседневной жизни и объединили во Всемирную сеть большую часть населения планеты.

Методология исследования

На современном этапе следует особо подчеркнуть, что первоначально социальные сети использовались преимущественно для обмена текстовыми сообщениями, в настоящее же время с их помощью можно передавать аудио- и видеоматериалы, различные рисунки, графики,

объявления, осуществлять звонки и проводить видеоконференции. Интенсивное развитие новых технологий привело к тому, что существенно изменились способы взаимодействия между людьми и практически стерлись территориальные границы для общения. Особенно это ощущается в области образования.

Согласно данным статистики, аудитория социальной сети «ВКонтакте» ежегодно увеличивается. Например, вот так изменилась месячная аудитория (MAU) в России за несколько лет: с 65 млн во втором квартале 2017 г. до 72 млн во втором квартале 2021 г. (+ 10,7%). Во «ВКонтакте» хотя бы раз в месяц «заходят» 71,8% жителей России, а 43,3% посещают соцсеть хотя бы раз в день. Это самый высокий показатель среди соцсетей.

По данным исследования социальных сетей «ВКонтакте», 28% пользователей ищут учителей для дополнительного образования. Здесь уже работает больше 43 тыс. онлайн-школ и около 40 тыс. научно-популярных сообществ [5].

Необходимо отметить, что 26 января 2022 г. Правительственная комиссия по определению перечня отечественных социально значимых информационных ресурсов под председательством вице-премьера РФ Дмитрия Чернышенко внесла социальную сеть «ВКонтакте» в список социально значимых сайтов. Согласно действующему законодательству и правилам ведения перечня бесплатных социально значимых информационных ресурсов, утвержденным 29 декабря 2021 г., сайт или ресурс может считаться социально значимым, если там располагается не менее 5 тыс. аккаунтов госорганов. Также следует подчеркнуть, что каждый день «ВКонтакте» посещают больше 5 млн российских пользователей [6].

Использование социальных сетей, по мнению многих отечественных авторов [1, 3, 7–9], является достаточно эффективным средством формирования иноязычной профессиональной компетенции, поскольку позволяет решить сразу несколько задач, как общедидактического, так и практического характера. Так, Т.А. Гольцова и Е.А. Проценко [7] отмечают, что использование социальных сетей дает возможность студентам лично участвовать в обсуждении профессиональных тем на английском языке, что создает стимул для повышения уровня языковой подготовки. Кроме того, общение с носителями языка дает возможность решить целый ряд практических задач по повышению эффективности обучения иностранному языку, в частности обеспечивает знакомство с культурой, речевым этикетом, социальными нормами и принятыми в данной профессиональной среде образцами поведения; способствует усвоению и активному закреплению терминологической лексики, наиболее значимых грамматических и синтаксических явлений, характерных для подязыка изучаемой специальности; развивает умения читать и понимать специальную литературу.

Поскольку блоги и социальные сети, по мнению авторов [7], обеспечивают наличие обратной связи, то такого рода коммуникация, в отличие от традиционной письменной речи, способствует формированию навыков убеждения, аргументации своей точки зрения, адекватного реагирования, прогнозирования ответной реакции собеседников.

Цель данной работы состоит в том, чтобы показать и подробно описать эффективность использования потенциала социальной сети «ВКонтакте» при проведении студенческой конференции *Dive into Science* на английском языке для студентов Института биологии, экологии, почвоведения, сельского и лесного хозяйства ТГУ, а также экстраполировать этот опыт на проведение студенческой конференции на английском языке *Launch yourself into Physics* на физико-техническом факультете ТГУ.

Исследование и результаты

Следует подчеркнуть, что целью наших конференций была реализация следующих требований:

- привлечь к участию в конференции максимально большее количество студентов;
- нивелировать технические проблемы и накладки;
- развивать мотивацию и интерес студентов к активному участию в учебном академическом мероприятии, используя привычную электронную среду;
- создать коммуникативную среду для активного участия студентов в проведении конференции;
- создать наиболее благоприятные условия для осуществления иноязычной коммуникации и обеспечить обратную связь;
- максимально снизить уровень стресса путем адаптации студентов к создаваемой нами новой комфортной среды;
- обратить особое внимание на выбор формата и презентации материала, которые могли бы соответствовать уровню знаний студентов 1–2-го курсов бакалавриата.

Представляется, чтобы наиболее эффективно реализовать все вышеупомянутые требования, в первую очередь необходимо изменить формат традиционного доклада на формат видеодоклада, поскольку такой метод нивелирует стресс у студентов, так как позволяет им неоднократно обращаться к тому, что им было непонятно.

Следует особо подчеркнуть, что для реализации нашего проекта была выбрана социальная сеть «ВКонтакте», поскольку она является самой популярной социальной сетью. «ВКонтакте» предоставляет весь спектр инструментов для реализации наших целей, а студенты владели всеми включенными сервисами. Для реализации наших целей было со-

здано сообщество *Dive into Science* (https://vk.com/dive_into_science), которое стало общим виртуальным пространством для всех участников мероприятия. Необходимым условием участия было наличие открытых комментариев под размещенным видеодокладом с тем, чтобы любой студент, заинтересовавшийся темой доклада, мог оставить свои комментарии, задать вопросы, внести предложения, а также выразить слова поддержки. Фактически все студенты активно включились в эту работу, неоднократно просматривали видеодоклады друг друга. Следует отметить, что лучшие доклады достигали **2 600 просмотров**. Самые популярные видеодоклады набрали более **200 лайков**. Максимальное число комментариев (75) пришлось на доклады, в которых были проиллюстрированы современные достижения и проблемы в самых различных областях знаний (рис. 1, 2).

Особого внимания заслуживает стиль подачи материала видеодоклада. Вспоминаются следующие слова известного ученого, нобелевского лауреата П.Л. Капицы: «Наука должна быть веселая, увлекательная и простая. Таковыми же должны быть и ученые» [10]. Следует иметь в виду, что студенты на данном этапе подготовки к конференции были еще не полностью включены в научную деятельность, однако активно интересовались актуальными вопросами современной науки. Долг преподавателя – адаптировать научно-популярный стиль студента к научному.

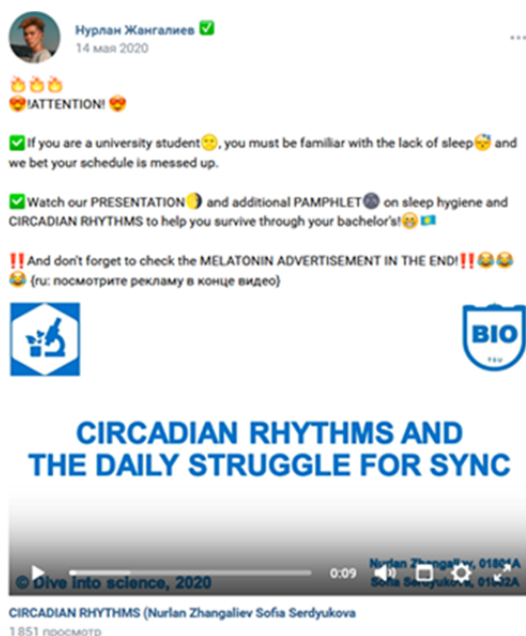


Рис. 1. Видеодоклад студента Института биологии, экологии, почвоведения, сельского и лесного хозяйства ТГУ



Рис. 2. Видеодоклад студента физико-технического факультета ТГУ

Согласно статистике сообщества *Dive into Science*, конференцию посетили порядка **1 000 пользователей** «ВКонтакте». Можно с уверенностью сказать, что мероприятие вышло за рамки Биологического института и Томского государственного университета, поскольку благодаря возможностям социальных сетей география просмотра видеодокладов включала не только Россию и ближнее зарубежье, но и европейские страны (Германия, Великобритания), а также Израиль и США.

По итогам работы было опубликовано 47 положительных отзывов студентов и гостей конференции. В отзывах акцентировалось внимание на том, что при подготовке и участии в конференции им удалось узнать много нового, почувствовать себя увереннее в английском языке, найти единомышленников и овладеть новыми техническими и коммуникативными навыками, обрести уверенность в своих силах, повысить мотивацию к изучению английского языка для успешной реализации в профессиональной сфере.

Благодаря опыту проведения конференций с представлением видеодокладов в Институте биологии, экологии, почвоведения, сельского и лесного хозяйства ТГУ, который был экстраполирован на проведение аналогичной конференции на физико-техническом факультете ТГУ, бы-

ло создано общее виртуальное пространство *Launch yourself into Physics* (<https://vk.com/event203868776>) для всех участников мероприятия.

По итогам конференции, проведенной на физико-техническом факультете в апреле 2021 г., подготовлено 26 видеодокладов. Видеодоклад с самым большим количеством просмотров набрал **1 208 просмотров**. Под каждым видеодокладом задан вопрос или оставлено **5–48 комментариев**. В данной конференции принимали участие студенты 1–3-х курсов. Так, студенты 1-го и 2-го курсов составляли доклады по интересующим их темам (освоение космоса, физические явления, искусственный интеллект и др.). Студенты 3-го курса готовили доклады по темам своего исследования. Студенты 1-го и 2-го курсов отметили тот факт, что у них появилась возможность познакомиться с материалом и исследованиями, которые они будут изучать или проводить в будущем, благодаря докладам студентов старших курсов.

Чрезвычайно важно, что преподаватели ведущих профильных дисциплин принимали активное участие в студенческой конференции, подробно комментируя каждый прослушанный доклад.

После завершения конференции и перед подведением итогов студентам Института биологии, экологии, почвоведения, сельского и лесного хозяйства и студентам физико-технического факультета Томского государственного университета было предложено заполнить анонимно анкету. Необходимо было дать свою оценку всем видеодокладам, а также выбрать три лучших. В опросе приняли участие 90 студентов Института биологии и 70 студентов физико-технического факультета. Опрос студентов Института биологии, экологии, почвоведения, сельского и лесного хозяйства и физико-технического факультета ТГУ показал, что большинство из них позитивно оценивали проведение данных конференций с использованием видеодокладов. Докладчики отметили, что они значительно пополнили не только свой словарный запас, но и овладели навыками озвучивания видео, монтажа, создания музыкального сопровождения видеодокладов. Они также освоили различные приложения по созданию презентаций.

Заключение

На наш взгляд, участие в студенческих конференциях в социальной сети предоставляет возможность улучшить навыки аудирования и говорения, что позволяет получить новую информацию в области своей профессиональной деятельности. Большим преимуществом, на наш взгляд, является тот факт, что у студентов была возможность оценить себя со стороны, а именно насколько удалось привлечь внимание аудитории интересным заголовком, насколько структурированно и интересно был представлен материал для аудитории, обратить внимание на

произношение, темп речи, оформление титульного листа презентации и прочие способы привлечения внимания к своей работе. В процессе работы секции было отмечено, что с каждым днем студенты пытались добавить какой-нибудь интересный элемент или как-то улучшить свой видеодоклад, чтобы привлечь больше аудитории.

Проведение студенческих конференций на английском языке в социальной сети для студентов естественно-научного профиля, на наш взгляд, позволяет решить ряд образовательных и дидактических задач, способствующих формированию познавательной, исследовательской, творческой, организационной деятельности учащихся, поскольку социальные сети давно стали площадкой, где люди могут объединяться по интересам, общаться, вместе обучаться, решать разнообразные задачи, находить друзей и единомышленников. Несмотря на большое количество пользователей, аудитория «ВКонтакте» продолжает расти. На данный момент в сообществе *Dive into Science* (Институт биологии, экологии, почвоведения, сельского и лесного хозяйства ТГУ) состоят 253 участника, в сообществе *Launch yourself into Physics* (физико-технический факультет ТГУ) – 92 участника. С каждым годом планируется увеличивать аудиторию сообществ.

Участие студентов в студенческих конференциях на английском языке в социальной сети развивает у обучающихся естественно-научного профиля умение использовать современные информационные технологии не только для извлечения информации и подбора материала, но и для представления материала, формирует организационные способности, а также позволяет освоить профессиональную иноязычную лексику. Подобная форма работы служит своего рода подготовкой к участию и приобщению учащихся к иноязычной научной среде.

Список источников

1. *Шульгина Е.М., Вычужанина Е.В., Мельникова Е.А.* Студенческая конференция как метод формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов // Язык и культура : сб. ст. XXVIII Междунар. науч. конф. (25–27 сент. 2017 г.). Томск : Издательский Дом ТГУ, 2018. С. 432–439.
2. *Gural S.K., Komarova E.P., Baklenova S.A., Fetisov A.S.* The theoretical context of integrated subject and language teaching at the university // Язык и культура. 2020. № 49. С. 138–147.
3. *Сысоев П.В.* Направления информатизации лингвистического образования на современном этапе // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 156–168.
4. *Северова Н.Ю., Мюллер Ю.Э.* Дидактические возможности цифровых ресурсов в обучении немецкому языку // Иностранные языки в школе. 2020. № 7. С. 38–46.
5. *Аудитория ВКонтакте 2021: ежегодный рост продолжается.* URL: <https://vc.ru/vk/279614-auditoriya-vkontakte-2021-ezhegodnyy-rost-prodolzhaetsya> (дата обращения: 02.02.2022).
6. *Портал госуслуг и «ВКонтакте» будут доступны даже при нулевом балансе.* URL: <http://government.ru/news/44417/> (дата обращения: 02.02.2022).

7. *Гольцова Т.А., Проценко Е.А.* Использование блогов и социальных сетей в процессе обучения иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 62–68. doi: 10.24411/1813-145X-2019-10417
8. *Мельникова Е.А., Вычужанина Е.В.* Адаптация формата студенческой конференции на английском языке к условиям дистанционного обучения (на примере неязыковых факультетов естественнонаучного профиля) // Язык и культура : сб. ст. XXXI Междунар. науч. конф. (11–14 окт. 2021 г.). Томск : Издательский Дом ТГУ, 2021. С. 226–232.
9. *Ялынская А.Э., Митчелл Л.А.* Использование социальной сети в обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку // Язык и культура : сб. ст. XXXI Междунар. науч. конф. (11–14 окт. 2021 г.). Томск : Издательский Дом ТГУ, 2021. С. 384–388.
10. *Всё простое – правда...* Афоризмы и размышления П.Л. Капицы... / сост. П.Е. Рубинин. М. : Изд-во Моск. физ.-техн. ин-та, 1994. С. 132.

References

1. Shulgina E.M., Vychuzhanina E.V., Melnikova E.A. (2018) Studencheskaya konferenciya kak metod formirovaniya inoyazychnoi kommunikativnoi kompetencii u studentov neyazykovykh fakultetov [Student conference as a method of building foreign language communicative competence among students of non-linguistic faculties] // Yazyk i kultura: sb. st. XXVIII Mezhdunar. nauch. konf. (25–27 sent. 2017 g.). Tomsk: Izdatelskij Dom TGU. pp. 432-439.
2. Gural S.K., Komarova E.P., Baklenova S.A., Fetisov A.S. (2020) The theoretical context of integrated subject and language teaching at the university. Yazyk i kultura. 49. pp. 138-147.
3. Sysoev P.V. (2015) Napravleniya informatizacii lingvisticheskogo obrazovaniya na sovremennom etape [Directions of informatization of linguistic education at the present stage]. Yazyk i kultura. 1 (29). pp. 156-168.
4. Severova N.Yu., Muller Yu.E. (2020) Didakticheskie vozmozhnosti tsyfrovyykh resursov v obuchenii nemeczkomu yazyku [Didactic abilities of digital resources in teaching the German language] // Inostrannye yazyki v shkole. 7. pp. 38-46.
5. Auditoriya VKontakte 2021: ezhegodniy rost prodolzhaetsya [VK audience 2021: annual growth continues]. URL: <https://vc.ru/vk/279614-auditoriya-vkontakte-2021-ezhegodnyy-rost-prodolzhaetsya> (Accessed: 02.02.2022).
6. Portal gosuslug i “VKontakte” budut dostupny dazhe pri nulevom balanse [The public services portal and VKontakte will be available even with a zero balance]. URL: <http://government.ru/news/44417/> (Accessed: 02.02.2022).
7. Goltsova T.A., Procenko E.A. (2019) Ispolzovanie blogov i socialnykh setei v processe obucheniya inostrannomu yazyku [The use of blogs and social networks in the process of teaching a foreign language] // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 3(108). pp. 62-68. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10417.
8. Melnikova E.A., Vychuzhanina E.V. (2021) Adaptaciya formata studencheskoj konferencii na anglijskom yazyke k usloviyam distancionnogo obucheniya (na primere neyazykovykh fakultetov estestvennonauchnogo profilya) [Adaptation of the student conference format in English to the conditions of distance learning (on the example of non-linguistic faculties of natural sciences)] // Yazyk i kultura: sb. st. XXXI Mezhdunar. nauch. konf. (11–14 okt. 2021 g.). Tomsk: Izdatelskij Dom TGU. pp. 226-232.
9. Yalynskaya A.E., Mitchell L.A. (2021) Ispolzovanie socialnoi seti v obuchenii studentov neyazykovykh fakultetov inostrannomu yazyku [The use of a social network in teaching a foreign language to students of non-linguistic faculties] // Yazyk i kultura: sb. st. XXXI Mezhdunar. nauch. konf. (11–14 okt. 2021 g.). Tomsk: Izdatelskij Dom TGU. pp. 384-388.

10. Rubinin P.E. (1994) Vsyo prostoe – pravda... Aforizmy i razmyshleniya P.L. Kapitsy [Everything simple is true... Aphorisms and reflections of P.L. Kapitsa.]. M.: Izd-vo Mosk. fiz.-tekh. in-ta. p. 132.

Информация об авторах:

Мельникова Е.А. – старший преподаватель, кафедра английского языка естественно-научных и физико-математических факультетов, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: elena.melnikova@mail.tsu.ru

Вычужанина Е.В. – старший преподаватель, кафедра английского языка естественно-научных и физико-математических факультетов, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: vychuzhanina@sibmail.com

Митчелл Л.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: lucy2306@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Melnikova E.A., Senior Lecturer, Department of the English Language for the Faculties of Natural Sciences, Physics and Mathematics, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: elena.melnikova@mail.tsu.ru

Vychuzhanina E.V., Senior Lecturer, Department of the English Language for the Faculties of Natural Sciences, Physics and Mathematics, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: vychuzhanina@sibmail.com

Mitchell L.A., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of the English Language for the Faculties of Natural Sciences, Physics and Mathematics, National Research Tomsk State University (Lenin Ave., 36, Tomsk, Russia, 634050). E-mail: lucy2306@mail.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 06.04.2022; принята к публикации 04.05.2022

Received 06.04.2022; accepted for publication 04.05.2022

Научная статья

УДК 378.046.4

doi: 10.17223/19996195/58/14

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЯ И СТРУКТУРЫ ЛИНГВОЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА

**Анна Александровна Прохорова¹,
Валерий Константинович Безукладников²,
Лариса Рейновна Лизунова³**

¹ *Ивановский государственный университет, Иваново, Россия*

^{2, 3} *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия*

¹ *prohanna@yandex.ru*

² *valerious.bezukladnikov@gmail.com*

³ *lizunova@pspu.ru*

Аннотация. Обосновывается проблема введения нового понятия – «лингвоцифровая компетенция студента» и определения ее структуры. Потребность в формировании указанной компетенции вызвана необходимостью мультилингвального обучения будущих преподавателей нескольких иностранных языков с использованием разноязычных цифровых технологий. В современных условиях межкультурная коммуникация не может рассматриваться изолированно от цифрового информационного пространства как составной части современной поликультуры. Авторы исходят из утверждения о том, что преподаватель-лингвист цифровой эпохи – это качественно новый специалист эры языкового плюрализма и культурной полифонии, который должен уметь грамотно сочетать мультилингвальные педагогические технологии с разноязычными цифровыми технологиями. Подготовка таких учителей и преподавателей в российских вузах становится первостепенной задачей и целью образовательной системы третьего тысячелетия. Модернизация обуславливает и обосновывает новые характеристики процесса обучения иностранному языку в школе, который должен быть нацелен на активное вовлечение учащихся в иноязычную коммуникативную деятельность посредством овладения цифровым пространством.

В настоящее время сложился научный базис для изучения проблемы формирования иноязычной лингвоцифровой компетенции будущего учителя. Интернет-пространство стало важнейшим контекстом жизнедеятельности человека, а социальная сеть – неотъемлемой средой его повседневной коммуникативной деятельности. Одним из приоритетов становится создание современной и безопасной цифровой образовательной среды; разработка и верификация цифрового образовательного контента, содержащего интерактивные и адаптивные цифровые инструменты; оснащение образовательных организаций компьютерами, мультимедийным, презентационным оборудованием и программным обеспечением. В школе формируются базовые языковые и коммуникативные навыки и умения межкультурного общения и умения пользоваться цифровой средой. Именно поэтому особое внимание в рамках модернизации образования уделяется школьному иноязычному образованию и подготовке учителя к этой деятельности. На основании изложенного сделан вывод, что интеграция мультилингвального и цифрового обучения в содержание иноязычной подготовки будущих преподавателей не только потенциально допустима и оправдана новыми требованиями к педагогическим кадрам на трансформирующемся рынке труда, но и

закономерна с точки зрения динамичного процесса интернационализации, технологизации и цифровизации мирового сообщества. Одной из основных целей образования становится воспитание мультилингвальной, поликультурной и функционально грамотной личности, способной легко интегрироваться в общемировое культурное интернет-пространство. А следовательно, возрастает потребность формирования новой компетенции – лингвоцифровой.

При определении понятия лингвоцифровой компетенции будущего учителя иностранных языков выделяются два взаимосвязанных конструкта: «лингво» и «цифровизация». Под «лингвоцифровой компетенцией будущего учителя» понимается готовность и способность мультилингвальной, поликультурной личности учителя к эффективной разносторонней межкультурной коммуникации и обеспечению лингводидактической деятельности в иноязычной цифровой среде. «Готовность» в вышеприведенном определении соотносится с 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 владением способами коммуникации в мультилингвальном, поликультурном цифровом социуме. В структуре «способности» лингвоцифровой компетенции будущего учителя авторы выделяют следующие компоненты: информационный, методический и практико-операционный.

Ключевые слова: лингвоцифровая компетенция, структура лингвоцифровой компетенции, цифровизация иноязычного образования, лингвоцифровая среда, цифровые технологии обучения, цифровые ресурсы, мультилингвальное обучение, цифровая мультилингводидактика, мультилингвальные технологии, педагогическое образование

Для цитирования: Прохорова А.А., Безукладников В.К., Лизунова Л.Р. Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента // Язык и культура. 2022. № 58. С. 236–260. doi: 10.17223/19996195/58/14

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/14

EXPLORING THE CONCEPT AND STRUCTURE OF THE STUDENT'S LINGUO-DIGITAL COMPETENCE

Anna A. Prokhorova¹, Valery K. Bezukladnikov², Larisa R. Lizunova³

¹ Ivanovo State University, Ivanovo, Russia

^{2, 3} Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

¹ prohanna@yandex.ru

² valerious.bezukladnikov@gmail.com

³ lizunova@pspu.ru

Abstract. The article substantiates the problem of introducing a new notion – “student’s linguo-digital competence” and defining its structure. The need to form this competence is caused by the necessity of multilingual education of future pedagogues teaching several foreign languages with the use of multilingual digital technologies. In modern conditions, intercultural communication cannot be considered in isolation from the digital information space as an integral part of modern multicultural. The authors proceed from the assumption that a teacher-linguist is a qualitatively new specialist in the digital epoch, the era of linguistic pluralism and cultural polyphony, be-

ing able to combine competently multilingual pedagogical technologies with cross-lingual digital technologies. Training of such teachers and educators in Russian higher educational institutions is becoming a paramount task and a goal of the third-millennium educational system. Modernisation envisages and substantiates new characteristics of the process of foreign language teaching at school, which should be aimed at active involvement of students in foreign language communication through mastering the digital space.

At present, a scientific basis has been established for studying the problem of formation of foreign-language linguo-digital competence of a future teacher. The Internet space has become a major context of human life, while social media have become an integral environment for one's everyday communicative activities. One of the priorities is creation of a modern secure digital educational environment, development and verification of digital educational content containing interactive and adaptive digital tools, equipping educational organisations with computers, multimedia, presentation equipment and due software. Basic language and communicative skills of intercultural communication, as well as the ability to use the digital environment are being developed at school. That is why special attention is paid to school foreign language education and teacher training in this area within the framework of modernisation of education. Based on the above, the authors conclude that integration of multilingual and digital learning into the content of foreign-language training of future teachers is not only potentially acceptable and justified by the new requirements for teaching staff in the transformable labour market, but also logical in terms of the dynamic process of internationalisation, technologisation and digitalisation of the world community. One of the main goals of education is fostering a multilingual, multicultural and functionally literate personality who can easily integrate into the global cultural Internet space. Consequently, there is a growing need to form a new quality – linguo-digital competence.

When defining the notion of linguo-digital competence of a future foreign language teacher, two interrelated constructs – “linguo” and “digitalisation” – are distinguished. “Linguo-digital competence of a future teacher” means the teacher's readiness and ability – as a multilingual, multicultural personality – for effective versatile intercultural communication and due linguo-didactic activities in a foreign-language digital environment. “Readiness” correlates in the above definition with integrative personal schooling which includes motivational, emotional-volitional, attitudinal-behavioural and reflexive components, while “ability” correlates with cognitive and behavioural components, i.e. knowledge, skills, abilities and mastery of communication methods in multilingual and multicultural digital society. The authors distinguish the following components in the structure of future teacher's “ability” for achieving linguo-digital competence: informational, methodological and practical-operational.

Keywords: linguo-digital competence, structure of linguo-digital competence, digitalisation of foreign language education, linguo-digital environment, digital learning technologies, digital resources, multilingual learning, digital multilingual didactics, multilingual technologies, pedagogical education

For citation: Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Lizunova L.R. Exploring the concept and structure of the student's linguo-digital competence. *Language and Culture*, 2022, 58, pp. 236-260. doi: 10.17223/19996195/58/14

Введение

Конец первой четверти XXI в. характеризуется рядом событий, обуславливающих значительное переосмысление достаточно традиционных для педагогической науки и практики явлений.

Одной из основных целей государственной политики Российской Федерации является обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности через цифровизацию образования. Данную цель можно достичь благодаря комплексной трансформации всей образовательной системы. Основные тенденции модернизации образования Российской Федерации получили отражение в следующих нормативно-правовых документах: Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г., Указе Президента Российской Федерации № 204 от 7 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Национальном проекте «Образование» от 2019 г., «Стратегических приоритетах в сфере реализации государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” до 2030 года» (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701) [1, 2].

Стратегические цели и задачи модернизации российского образования во многом созвучны современным мировым тенденциям, обусловленным международными отношениями и межкультурным общением. В условиях языковой и цифровой трансформации мира невозможно представить успешного человека, не обладающего иноязычной и цифровой компетенциями. Увеличение объемов межкультурной коммуникации, связанное в том числе с интеграцией интернет-пространства в коммуникативную деятельность современного обучающегося, повышает значимость владения иностранным языком как инструментом общения и, вместе с тем, ставит перед методикой преподавания иностранных языков новые задачи [3].

Остро встает проблема профессиональной подготовки учителя иностранного языка в условиях цифровизации языкового образования. Подготовка конкурентоспособных педагогов, психологически грамотных и владеющих своей профессией на уровне международных стандартов, находится в фокусе внимания ученых, педагогов и методистов. Качество и уровень иноязычной подготовки в высшей школе определяются педагогическими кадрами, которые должны стать носителями идеологии обновления образования. Цифровизация образования вывела иноязычную подготовку обучающихся на качественно новый уровень, что позволяет поднять культуру преподавания иностранных языков, обеспечить развитие и социальную адаптацию обучающегося, а также способствует формированию соответствующей среды для общественного и личностного развития [4]. Для эффективной организации образовательного процесса будущим учителям необходимо составить чет-

кое представление о том, кто сегодня учится в современной школе, какое влияние оказывает появление цифровых коммуникационных технологий на трансформацию контекста обучения, концепта «знание», когнитивных способностей современных учащихся. Система образования вообще и обучение иностранным языкам в частности находятся в постоянной динамике, отвечая меняющимся запросам общества. Понимание глубинных изменений современного общественного уклада необходимо для адекватного ответа системы образования на вызовы третьего тысячелетия [5].

Примечательно, что для описания новой цифровой реальности, ее механизмов и условий существования появляется новый термин «BANI-мир». Его предложил один из ведущих мировых мыслителей по версии Foreign Policy, создатель онлайн-ресурса *Open the Future*, футуролог Джамаис Кашио по аналогии с другими, схожими по смысловой нагрузке терминами – *SPOD* и *VUCA*. Поясним, что акроним *SPOD* характеризует старый предсказуемый мир, существовавший до массового распространения вычислительной техники и интернета: *Steady* (устойчивый), *Predictable* (предсказуемый), *Ordinary* (простой), *Definite* (определенный). Однако эта эпоха завершилась, когда технологии стали развиваться быстрее смены одного поколения и, в результате, *SPOD*-мир эволюционировал в *VUCA*-мир (с 1980-х гг.). Эту аббревиатуру составляют слова, которые для всех за последние два десятилетия стали привычными и давно не пугают: *Volatility* (изменчивость), *Uncertainty* (неопределенность), *Complexity* (сложность), *Ambiguity* (неоднозначность).

С 2020 г. наступила эпоха BANI (*Brittle* (хрупкий), *Anxious* (тревожный), *Nonlinear* (нелинейный), *Incomprehensible* (непостижимый)), которая связана с резкими переменами, наступившими в мире после распространения новой коронавирусной инфекции. И действительно, все фундаментальные системы, от которых зависит жизнь человека, стали хрупкими. Усилилось беспокойство и тревога за мир, в котором мы живем. Люди стали зависимы от медийной среды. То, что всегда казалось стабильным и развивалось линейно, вдруг стало нелинейным, диспропорциональным, часто не поддающимся законам логики. Непостижимость скрывается в той «информационной перегрузке», которую ощущают на себе пользователи всех возрастов и полов. Человечество стало активно использовать искусственный интеллект, чьи системы усложняются в каждой новой версии.

В этих условиях происходит трансформация всей системы образования. Модернизация обуславливает и обосновывает новые характеристики процесса обучения иностранному языку в школе, который должен быть нацелен на активное вовлечение учащихся в иноязычную коммуникативную деятельность посредством овладения цифровым

пространством. Это невозможно достичь без использования широкого спектра цифровых инструментов и сервисов, а также формирования иноязычной лингвоцифровой компетенции.

Несмотря на разносторонность и несомненную значимость выполненных исследований, посвященных проблемам подготовки учителя в условиях иноязычной глобальной цифровой трансформации, они не исчерпывают проблему определения понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студентов – будущих учителей эпохи BANI.

Изучение научной литературы по данной проблеме, констатирующих исследований в этом направлении, наблюдение за учебным процессом в вузах, практический опыт в области лингвоцифровой подготовки будущих учителей, специалистов по иноязычному образованию [6–9] позволили выявить существенное противоречие между сложившейся научно-теоретической и методической базой формирования компетенций будущих учителей иностранных языков в сфере межкультурной коммуникации и в цифровой сфере и не разработанностью понятия и структуры лингвоцифровой компетенции будущего учителя иностранного языка.

Вышеуказанное противоречие требует своего разрешения. Таким образом, цель настоящей статьи – на основе анализа подходов к обучению иностранным языкам с использованием цифровых технологий дать определение понятия «лингвоцифровая компетенция студента – будущего педагога» и разработать ее структуру.

Практическая методология

В настоящее время сложился научный базис для изучения проблемы формирования иноязычной лингвоцифровой компетенции будущего учителя. Шагом на пути к совершенствованию процесса цифровизации современного иноязычного образования в парадигме компетентностного подхода является внедрение цифровой образовательной среды в сфере иноязычного образования в рамках создания единого образовательного пространства (Н.И. Алмазова, Е.Е. Беляева, Е.В. Борзова, Т.А. Дмитренко, Т.Е. Исаева, Т. Карсани, С.М. Кашук, А.А. Колесников, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева, И.В. Харитоновна и др.), внедрение в образовательный процесс электронного языкового портфеля и электронного сетевого профессионального портфолио будущего учителя иностранных языков как системы мониторинга и оценивания уровня развития его лингводидактической компетентности (К.Э. Безукладников, Н.Д. Гальскова, Б.А. Крузе, J. DiMarco и др.).

Научный интерес вызывают проблемы организации образовательного процесса в эпоху глобальной цифровизации, новые технологические вызовы и связанные с ними особенности обучения цифровых

аборигенов (С.М. Кашук, Б. Бервяль); подготовка учителя иностранного языка в условиях цифровизации языкового образования (Т.А. Дмитренко, О.Г. Ефимова, Л.В. Павлова, А.А. Прохорова, Е.Г. Тарева и др.); философско-дидактические, психолого-педагогические и методические аспекты подготовки учителя для работы в контексте глобальной цифровизации образования (Н.И. Алмазова, Е.Е. Беляева, Е.В. Борзова, Т.Е. Исаева, Т. Карсани, А.А. Колесников, П.В. Сысоев и др.).

Особое внимание уделяется подготовке преподавателей-мультилингвов, владеющих актуальными компетенциями (мультилингвальной и цифровой), способных к самореализации, самообразованию и самосовершенствованию (К.Э. Безукладников [10, 11], С.К. Гураль [12], Б.А. Жигалев [13], Б.А. Крузе [13, 14], А.А. Прохорова [15–17]).

В современных реалиях существует тенденция переноса фокуса с отдельного компьютера на виртуальную онлайн-среду. Модель отношений «человек–компьютер» постепенно утрачивает актуальность, и компьютер становится посредником между человеком и виртуальной средой, создаваемой совместно миллионами пользователей. Благодаря развитию сети Интернет происходит все большая индивидуализация процесса потребления информации: студенты все реже пользуются «готовым», заранее организованным знанием (например, учебниками и курсами, представленными на CD-дисках). Вместо этого они обращаются к Сети и самостоятельно находят ресурсы для утоления информационного «голода». Так цифровая образовательная среда, где каждый может выбирать собственную образовательную траекторию, постепенно замещает традиционную линейную, в том числе и в России.

В связи с этим изменились некоторые понятия, описывающие технические средства. Например, понятие «информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)» постепенно заменяется более современным «цифровые технологии». Сегодня эти понятия употребляются как синонимы, однако последний четче отражает специфику новых информационных технологий и их восприятие обществом. Понятие «цифровые технологии» позволяет иначе взглянуть на компьютерные средства. Цифровые технологии базируются на компьютерных, однако подразумевают иные отношения между техникой и пользователем. Отметим, что «ИКТ-компетенция» включает умения эффективно использовать электронные ресурсы для личных и учебных целей, а «цифровая компетенция» предполагает более сложный набор навыков и умений, где человек не только потребляет информацию, но и создает ее, а также понимает механизмы функционирования цифровой среды. Такой критический подход к восприятию компьютерных технологий, по мнению Джеймса Каррана (James Curran), дает обучающимся возможность самостоятельно ориентироваться в мире современных технологий, которые чрезвычайно быстро устаревают [18].

Изменения также претерпевает и формат представления информации. Цифровой формат предполагает, что текст почти всегда сопровождается изображением, аудио- или видеозаписями, инфографикой, анимацией. Это вызвано информационной перенасыщенностью. Сообщение в текстовой форме может легко потеряться в интенсивном информационном потоке, если не содержит элементы других медиаформатов. Для нашего исследования особую важность имеет тенденция представления информации в цифровом формате, поскольку это ключевое требование современного цифрового общества.

Обозначим, что в данной статье понятие «цифровые технологии» используется вместо «информационно-коммуникационных» и «компьютерных». Повсеместное распространение цифровых технологий расширило доступ к аутентичным материалам на изучаемом языке и к сетевым компьютерным учебным пособиям. Работая в сети Интернет, студенты и преподаватели могут обращаться к библиотекам электронных текстов, музейным и архивным источникам, электронным версиям газет и журналов, использовать сетевые обучающие программы и словари; принимать участие в дискуссиях и видеоконференциях, обмениваться информацией с помощью электронной почты и т.д. [19].

Польза цифровых технологий в повышении эффективности обучения иностранным языкам не вызывает сомнения. Так, Р.К. Потапова считает, что в цикле учебных дисциплин, изучаемых как в средней, так и в высшей школе, трудно найти другую такую дисциплину, при преподавании которой идея использования различного рода технических средств обучения находила бы столь же активный отклик, как в практике преподавания иностранных языков. По ее мнению, внедрение цифровых технологий в учебный процесс решает ряд важных проблем учебного процесса:

- сокращается временной разрыв между знакомством с новыми явлениями и контролем результатов;
- решается проблема дифференциации и индивидуализации процесса обучения;
- развивается самостоятельность обучаемых посредством овладения ими приемами самостоятельной работы [20].

Помимо этого, цифровые ресурсы дают студентам доступ к аккумулярованному знанию, представленному в широком спектре форматов. Сегодня не подвергается сомнению факт, что образная информация усваивается лучше, чем текстовая, и мультимедийные ресурсы в этом плане имеют огромный потенциал. Объединяя в себе текст с вербальной и графической информацией, динамику и звук, такие ресурсы делают процесс обучения более эффективным за счет воздействия на несколько каналов восприятия одновременно, а результаты обучения, соответственно, прочнее [19]. Применение цифровых технологий со-

здает благоприятные условия для формирования и развития лингвистических и коммуникативных навыков и умений согласно личностно ориентированному подходу к обучению иностранным языкам. Они создают условия, позволяющие максимально учитывать личностные потребности и особенности обучаемых. Также среди преимуществ использования цифровых технологий в процессе обучения иностранным языкам Е.С. Полат, П.В. Сысоев и другие ученые выделяют следующие:

- 1) предоставление большого объема аутентичной информации;
- 2) воздействие на все каналы восприятия за счет использования мультимедийных технологий (текст, графика, звук, мультипликация, видео);

- 3) адаптивность;

- 4) нелинейность предоставления информации;

- 5) высокая включенность в учебный процесс [21].

Более того, обучение иностранным языкам при помощи цифровых технологий соответствует важнейшим принципам обучения:

- 1) принципу научности – за счет содержания обучающих программ, созданных согласно методическим правилам;

- 2) принципу сознательности – за счет создания возможности для учащихся использовать индивидуальные стратегии достижения учебных результатов;

- 3) принципам активности и интерактивности – за счет изменения роли учащегося с пассивного слушателя на инициатора работы, построенной на активном взаимодействии с компьютером;

- 4) принципам систематичности и последовательности – при условии интегрированности в программу обучения компьютерные ресурсы могут обеспечить последовательность подачи учебного материала;

- 5) принципу прочности результатов обучения – за счет возможности многократно использовать обучающие программы и ресурсы как на уроке, так и самостоятельно в условиях внеклассной работы;

- 6) принципу наглядности – за счет применения обучающих средств различных форматов, включающих всевозможные виды вербальной и невербальной наглядности (картинки, видео, аудио и пр.) [22. С. 12].

Таким образом, положительное влияние цифровых технологий на эффективность процесса обучения иностранным языкам не подлежит сомнению.

Интернет-пространство стало важнейшим контекстом жизнедеятельности человека, а социальная сеть – неотъемлемым пространством его повседневной коммуникативной деятельности [14]. Одним из приоритетов становится создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, разработка и верификация цифрового образовательного контента, содержащего интерактивные и адаптивные цифровые инструменты, оснащение образовательных организаций компьюте-

рами, мультимедийным, презентационным оборудованием и программным обеспечением [2].

В современных условиях межкультурная коммуникация не может рассматриваться изолированно от цифрового информационного пространства как составной части современной поликультуры.

В школе формируются базовые языковые и коммуникативные навыки и умения межкультурного общения и умения пользоваться цифровой средой. Именно поэтому особое внимание в рамках модернизации образования уделяется школьному иноязычному образованию и подготовке учителя к этой деятельности. Одной из основных целей образования становится воспитание мультилингвальной, поликультурной и функционально-грамотной личности, способной легко интегрироваться в общемировое культурное интернет-пространство. А следовательно, возрастает потребность формирования новой компетенции – лингвоцифровой.

Экспериментальное исследование и его результаты

Опираясь на вышепредставленные теоретические положения, авторами настоящей статьи было проведено исследование проблемы определения понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента.

Ключевыми в данной статье выступают понятия «компетенция» и «компетентность». А.В. Хуторской определяет компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (мотивация, знания, умения, навыки, способы деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной и продуктивной деятельности по отношению к ним» [23. С. 163]. Компетентность же – это «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности» [8]. То есть компетентность – это уровень (уровни) сформированности компетенции.

При определении понятия лингвоцифровой компетенции будущего учителя иностранных языков выделяются два взаимосвязанных конструкта: «лингво» и «цифровизация».

Конструкт «лингво» соотносится со структурой коммуникативной компетенции будущего учителя иностранных языков. Реалии цифрового общества, несомненно, вносят существенные коррективы в понимание процесса межкультурной коммуникации вообще и межкультурной коммуникации будущего учителя в частности, который не может рассматриваться изолированно от быстро развивающегося цифрового пространства. Социальные характеристики цифровой среды имеют серьезное значение в понимании процессов межкультурной комму-

никации будущего учителя. Речь идет об опосредованном цифровом поликультурном и мультилингвальном взаимодействии; сетевом этикете, регулирующем общение между удаленными партнерами; особенностях функционирования складывающихся в цифровой среде общностей в сфере преподавания иностранных языков; возможностях мультимедийно опосредованного самовыражения мультилингвальной и поликультурной личности будущего учителя; когнитивных стратегиях в условиях оперирования цифровыми структурами; переносе в реальную деятельность приобретенных в цифровой среде коммуникативных компетенций. Уникальные свойства цифровой мультилингвальной и межкультурной коммуникации позволяют будущим учителям преодолевать пространственные и временные ограничения. Это означает, что цифровая опосредованная межкультурная коммуникация является средством эффективного образовательного взаимодействия.

Таким образом, представление о мультилингвальной и межкультурной подготовке будущего учителя иностранных языков постепенно меняется. Теперь подготовка неизбежно подразумевает формирование готовности и способности будущего учителя иностранных языков в рамках межкультурной коммуникации пользоваться иноязычными универсальными поисковыми серверами, самостоятельно создавать цифровые продукты на иностранном языке.

Процесс формирования иноязычной компетенции осмысливается учеными в логике компетентностного подхода, утвержденного в системе российского высшего образования в качестве базового. Данный подход в условиях обучения в педагогическом вузе рассматривается исследователями как комплекс методологических, парадигмальных структурных компонентов, направленный на формирование одной из ключевых компетенций – иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Последняя основана на оптимальном соотношении знаний, умений, способностей, профессионально значимых и личностных качеств, обеспечивающих эффективную иноязычную подготовку будущего преподавателя иностранного языка. Основная цель овладения иноязычной коммуникативной компетенцией состоит в формировании языковых, коммуникативных и социокультурных навыков и умений, помогающих обучающимся войти в международное иноязычное пространство и использовать их в ходе академической и профессиональной мобильности.

Следует обозначить, что вопросами формирования иноязычной коммуникативной компетенции занимаются многие исследователи (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова и др.). Активно развиваются направления би- и мультилингвального обучения (Н.В. Барышников, Н.В. Евдокимова, А.А. Прохорова); формирования поликультурной языковой личности (П.В. Сысоев, Л.П. Халяпина). В системе гуманитарного образования

сегодня реализуются различные варианты обучения основному, второму и последующим иностранным языкам, однако если преподавание нескольких языков осуществляется, то чаще всего оно представляет собой модель изолированного обучения каждому отдельному языку, например английскому, немецкому, испанскому и т.д.

В условиях перехода на многоязычную модель, при которой обучение осуществляется не каждому отдельному языку, а нацелено на формирование мультилингвальной коммуникативной компетенции [15], возникает необходимость в рассмотрении процесса включения в языковое сознание будущего педагога лексических единиц, принадлежащих иным языковым системам, в анализе связей, которые образуются между единицами родного и иностранных языков, а также технологий, посредством которых будет осуществляться мультилингвальное обучение.

Примечательно, что в настоящее время во многих вузах активно «простраивается» особая многоязычная академическая среда, содержащая разнообразный мультилингвальный контент (разноязычные научные мероприятия; мультилингвальные информационно-коммуникационные средства взаимодействия; потоковое мультилингвальное вещание), а также последовательно внедряются мультилингвальные блоки в учебные планы, разрабатываются учебно-методические комплексы, содержащие мультилингвальные электронные и бумажные учебные материалы; осуществляется контроль и оценка степени сформированности мультилингвальной коммуникативной компетенции обучающихся; активно применяются мультилингвальные онлайн-платформы; используются разнообразные многоязычные электронные пособия и словари. Более того, рассматривается применение мультилингвального подхода в логике инклюзивного обучения в высшей школе, которое также предполагает систематическое применение всевозможных разноязычных цифровых ресурсов [24].

В связи с вышеизложенным становится актуальным вопрос взаимодействия учителей иностранного языка. Это взаимодействие основано на иноязычной коммуникативной деятельности и опосредованно цифровыми средствами. Лингвоцифровая среда подвержена быстрому развитию, что затрудняет ее изучение. Из этого следует, что выводы и решения по итогам анализа межкультурной коммуникации в цифровой среде должны носить универсальный характер. Необходимо обеспечить адекватные представления о ее лингводидактическом потенциале независимо от происходящих содержательных изменений. Значимость лингводидактического описания межкультурной коммуникации в цифровой среде обусловлена феноменологией языка, служащего средством общения, хранения и передачи информации самого разного рода. Без описания метаязыка, обеспечивающего деятельность учителя в цифро-

вой среде невозможно эффективное обучение такой деятельности. Межкультурная коммуникация в цифровой среде имеет комплексный характер. Он предполагает существование особого средства и канала коммуникации, используемого в общении кода и характеристик говорящего.

Скорость развития цифровизации, используемой в межкультурной коммуникации, крайне высока. Происходит постоянное изменение поведенческих, лингвистических и методических характеристик участников вышеназванной коммуникации. Это, в свою очередь, предполагает влияние средств и каналов коммуникации на отбор языковых и речевых средств в процессе межкультурной коммуникации, которая может быть представлена как в устной, так и в письменной форме.

В научном дискурсе для описания межкультурной коммуникации в цифровой среде существуют различные термины: «компьютерно-опосредованная коммуникация», «электронная коммуникация», «интернет-коммуникация», «лингвоинформационный контекст межкультурной коммуникации», которые стали практически полными синонимами. Встречаются такие термины, как «коммуникация, опосредованная компьютером», «коммуникация в электронной среде», «опосредованное компьютером общение». В исследовательской сфере встречаются термины «онлайн-исследования» (online research), «человеко-компьютерное взаимодействие» (human-computer interaction), «совместная работа при поддержке компьютера» (computer-supported collaborative work), «исследования виртуальной реальности» (virtual reality research), «гуманитарные исследования в интернете» (humanitarian research on Internet) [14]. В логике нашего исследования все вышеуказанные понятия могут быть объединены под зонтичным термином «цифровая коммуникация».

Для методики преподавания иностранного языка наибольшую ценность представляют обобщенные группы параметров, совокупность которых определяет тот или иной формат цифровой межкультурной коммуникации будущего учителя иностранного языка. К ним относятся: функциональность, временная отнесенность и синхронность [14].

Иноязычная коммуникативно-познавательная деятельность будущего учителя иностранных языков может осуществляться с использованием форматов цифровой коммуникации. При постановке целей и задач подготовки учителей в вузе необходимо учитывать особенности лингвоцифровой межкультурной коммуникации. В таком контексте формирование лингвоцифровой компетенции становится приоритетным в подготовке будущего учителя иностранных языков.

Формирование лингвоцифровой компетенции – отдельная задача, подразумевающая владение обучающимися профессионально и общекультурно значимыми информационными иноязычными ресурсами, а также обладающими готовностью и способностью пользоваться эти-

ми ресурсами в мультилингвальном и поликультурном информационном пространстве.

В современной литературе, посвященной проблемам развития цифрового конструкта лингвоцифровой компетентности будущего учителя, существует большое разнообразие понятий, не имеющих единообразного толкования. В научных литературных источниках в качестве синонимов используются следующие понятия: «мульти/медиакультура», «информационная коммуникационная культура», «мульти/медиаграмотность», «информационная коммуникационная грамотность», «компьютерная грамотность», «мульти/медиакомпетентность», «информационная коммуникационная компетентность», «мульти/медиаобразованность», «информационная коммуникационная образованность», «информационная коммуникационная компетенция», «мульти/медиакомпетенция» и др.

Следуя логике нашего исследования, необходимо разграничить понятия цифровой компетенции и цифровой грамотности. Проблемным также является вопрос соотношения этих понятий с английскими *literacy*, *competence* и *competency*. Термин *literacy* изначально переводился в методической литературе как «грамотность», однако в последние годы диапазон смыслов, вкладываемых в это слово, расширился. Так, словарь *Meriam Webster* характеризует понятие *literate* («грамотный») как владение неким знанием или компетенцией, а онлайн-словарь *Multitran* предлагает несколько вариантов перевода слова *literacy* на русский язык, в частности «грамотность» и «компетенция». Таким образом, можно сделать вывод, что английское понятие *literacy*, помимо традиционного значения («грамотность»), в контексте теории обучения используется как синоним *competence* – «компетенция». При этом многие исследователи (например, D. Chun, B. Smith, R. Kern) используют в аннотациях на английском языке термин *competency*, а не *competence* для того, чтобы подчеркнуть отличие понятия «компетентность» как интегративного свойства личности от понятия «компетенция» как комплекса знаний, умений и навыков узкой направленности [25].

В отечественной и зарубежной научной литературе наблюдается разнообразие классификаций компетенций и компетентностей, которые развиваются благодаря интеграции цифровых технологий в процесс обучения иностранным языкам и подготовке учителей для работы в лингвоцифровой среде (Б.А. Крузе, А.А. Мелихова, И.Г. Смирнова, П.В. Сысоев и др.). Проблема компетенций, развиваемых при помощи цифровых технологий, изучена недостаточно. В связи с этим в методике преподавания иностранных языков нет единого подхода к наименованию названных компетенций и их составляющих.

В зарубежных исследованиях прослеживается устойчивая тенденция употребления понятия *digital literacy*. Ранее уже была затронута

проблема перевода понятия *literacy* на русский язык. Мы будем переводить *digital literacy* как «цифровая компетенция». Концепция цифровой компетенции является активно развивающейся и междисциплинарной по своей природе, что вызывает трудности в определении самого понятия и его компонентов.

Впервые понятие «цифровая компетенция» (*digital literacy*) было введено в научный оборот Полом Гистером (Paul Gilster) в 1997 г. Под ним понималась способность критически анализировать и использовать информацию, получаемую посредством компьютера в различных форматах из разнообразных источников. П. Гилстер (Paul Gilster) подчеркивал важность цифровых технологий и считал умение владеть ими необходимым для каждого человека. Аллан Мартин (Allan Martin) конкретизировал понятие цифровой компетенции, определив его как «осознание, установку и способность отдельных лиц надлежащим образом использовать цифровые инструменты и средства для идентификации, доступа, управления, интеграции, оценки, анализа и синтеза цифровых ресурсов, для построения новых знаний, а также общения с другими людьми с целью конструктивных социальных действий в контексте конкретных жизненных ситуаций» [26. С. 40].

Итак, анализ современных зарубежных исследований показал, что сегодня под цифровой компетенцией принято понимать готовность (мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты) и способность (знания, навыки и умения), позволяющие индивиду эффективно использовать цифровые технологии в повседневной жизни, а также способность критически оценивать эти технологии. Также в это понятие часто включают мотивацию к участию в цифровой культуре и технические умения в цифровом пространстве.

Зарубежные исследователи А. Авирам (A. Aviram) и И. Эшет-Алакай (Y. Eshet-Alkalai) выделили пять компонентов цифровой компетенции:

- 1) фотовизуальную грамотность как готовность и способность получать и понимать информацию из изображений;
- 2) репродуктивную грамотность как готовность и способность использовать цифровые технологии для создания нового продукта или компиляции имеющихся с определенной целью;
- 3) умение ориентироваться в нелинейном цифровом пространстве;
- 4) информационную грамотность как готовность и способность находить, добывать, критически оценивать информацию, найденную онлайн или офлайн;
- 5) социоэмоциональную грамотность, которая относится к социальным и эмоциональным аспектам присутствия в цифровом (он-

лайн) мире с целью общения, сотрудничества или потребления информации [27].

Большой интерес представляет классификация компетенций, объединяемых под названием «цифровые», предложенная группой британских исследователей Гэвином Дьюдени (Gavin Dudeney) и Ники Хокли (Nicky Hockly), а также их коллегой из Университета Западной Австралии Марком Пегрумом (Mark Pegrum) в книге *Digital literacies* [28. Р. 2]. Авторы считают, что набор цифровых компетенций помогает обучающимся овладеть «навыками XXI века»: способностью к творчеству и инновационной деятельности, критическому мышлению и решению проблемных задач, автономии и гибкости, сотрудничеству и работе в команде, непрерывному обучению.

Таким образом, в модели, предложенной данными учеными, цифровые компетенции – это индивидуальные и социальные навыки, необходимые для эффективной интерпретации, управления, распространения и создания информации в условиях постоянно растущего числа цифровых коммуникационных каналов. Овладев этими компетенциями, студенты смогут в будущем эффективно интегрироваться в социум, реализовать свой потенциал в профессиональной сфере, стать настоящими гражданами мира, открытыми к межкультурному диалогу.

Многие исследователи, в частности Клей Шёки (Clay Shirky), считают, что обучение цифровым компетенциям должно стать такой же естественной частью обучения, как и традиционная грамотность (понимаемая как навыки и умения чтения и письма), подчеркивая, что за компьютером мы проводим намного больше времени, чем за книгами [29].

Однако, по мнению авторов *Digital Literacies*, цифровая грамотность неотделима от традиционной, т.е. от умения читать и писать на родном или иностранном языке. Более того, с помощью цифровых медиа обучение языку открывает больше возможностей, чем когда-либо раньше, и преподавателям следует использовать их в процессе обучения, чтобы не ограничивать обучаемых в удовлетворении их актуальных и будущих потребностей (в том числе учебных). Авторы книги *Digital Literacies* [28. Р. 3] отмечают, что в научном сообществе ведутся исследования в области визуальной, медийной, информационной и мульти-компетенций, однако приход эры Веб 4.0 и 5.0 вызвал особый интерес к новым – цифровым компетенциям.

Как уже отмечалось выше, в научном мире на сегодняшний день нет единого представления о структуре цифровой компетенции. Г. Дьюдени, М. Пегрум и Н. Хокли предлагают группировать основные компетенции, входящие в парадигму цифровой, по четырем основаниям: язык, информация, связи и «ре-дизайн». Авторы подчеркивают, что все эти четыре сферы взаимосвязаны и плавно переходят одна в другую. Подобной связью характеризуются и компетенции, объединенные

под этими основаниями [28. Р. 3–6]. Полный перечень компетенций, объединенных под названием «цифровые», представлен в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Цифровые компетенции

Первое основание: язык	Второе основание: информация	Третье основание: связи	Четвертое основа- ние: редизайн
Традиционная грамотность			
Владение сетевым языком			
Гипертекстовая компетенция	Умение пользо- ваться метками (тегами)		
Мультимедийная грамотность	Поисковая компетенция	Личностная компетенция	
	Информационная компетенция	Сетевая компетенция	
	«Фильтрационная» компетенция	«Компетенция участника»	
Компьютерная игровая компетенция		Межкультурная компетенция	
Мобильная компетенция			
Компетенция в программировании			«Ремикс-компетенция»

Авторы данной классификации подчеркивают острую необходимость развития указанных компетенций у обучаемых. Это обеспечивает устойчивую связь между содержанием обучения и тем, что студенты могут практически использовать в своей жизни. Таким образом, удастся избежать появления формализма у студентов и повысить их интерес к обучению в целом.

Можно сделать вывод, что современное глобальное научное методическое сообщество занимается активными исследованиями в области актуальных компетенций, развиваемых на базе цифровых технологий. В числе таких компетенций зарубежные исследователи выделяют цифровую компетенцию. В отечественной науке понятие «цифровая компетенция» мало распространено. Впервые оно упоминается в работах Г.У. Солдатовой, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказовой и Е.Ю. Зотовой. Они дали определение понятию цифровой компетенции и описали ее составляющие. По мнению авторов, цифровая компетенция – это «способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникация, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности». В состав цифровой компетенции, по мнению авторов, входят следующие субкомпетенции:

1) информационная и медиа – способность поиска, понимания и организации цифровой информации и ее критического осмысления, а также создания информационных объектов с помощью цифровых инструментов;

2) коммуникативная – способность осуществлять различные формы электронной коммуникации (чаты, блоги, электронная почта и пр.);

3) техническая – способность эффективно и безопасно пользоваться техническими и программными средствами для решения различных задач;

4) потребительская – умение решать различные повседневные задачи (связанные с конкретными жизненными ситуациями) с помощью цифровых инструментов, в том числе Интернета.

Этот исследовательский подход способствует унификации терминологии. Более того, понятие «цифровая компетенция» более простое для понимания, поскольку слово «цифровой» (*digital*) является очень распространенным и неопределенным.

Понятийный аппарат исследований Н.В. Барышникова, Б.А. Крузе, А.А. Прохоровой, П.В. Сысоева, Л.П. Халяпиной, Г.У. Солдатовой, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказовой, Е.Ю. Зотовой, а также работы зарубежных авторов Г. Дьюдени, М. Пегрума, Н. Хокли и других ученых, посвященных развитию цифровых компетенций в теории и методике обучения иностранным языкам, дают нам основание использовать термин «лингвоцифровая компетенция».

При определении понятия «лингвоцифровая компетенция будущего учителя», а также ее структуры мы опирались на работы К.Э. Безукладникова, Б.А. Крузе и А.А. Прохоровой. Под «лингвоцифровой компетенцией будущего учителя» понимается готовность и способность мультилингвальной, поликультурной личности учителя к эффективной разносторонней межкультурной коммуникации и обеспечению лингводидактической деятельности в иноязычной цифровой среде.

Необходимо уточнить, что «готовность» в вышеприведенном определении соотносится с 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 владением способами коммуникации в мультилингвальной, межкультурной цифровой среде.

Компонентами «готовности» лингвоцифровой компетенции будущего учителя являются:

- мотивационный и эмоционально-волевой;
- установочно-поведенческий;
- рефлексивный.

В структуре «способности» лингвоцифровой компетенции будущего учителя выделим следующие компоненты:

- информационный;
- методический;
- практико-операционный.

Эти компоненты соответствуют знаниям, навыкам, умениям и владению способами коммуникации в мультилингвальной, межкультурной цифровой среде.

Содержание каждого компонента лингвоцифровой компетенции будущего учителя представлено в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Структура лингвоцифровой компетенции будущего учителя

Компоненты лингвоцифровой компетенции		Содержание компонентов лингвоцифровой компетенции будущего учителя
ГОТОВНОСТЬ	Мотивационный и эмоционально-волевой	Мотивы лингвоцифровой деятельности будущего учителя: эмоциональные, когнитивные, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию лингвоцифровой компетенции; эмоциональная стабильность в лингвоцифровом развитии
	Установочно-поведенческий	Уровень самостоятельности в лингвоцифровой деятельности будущего учителя, уровень активности в лингвоцифровой деятельности; уровень творческого, инновационного начала, способности к осознанному риску в лингвоцифровом пространстве мультилингвальной и поликультурной деятельности будущего учителя
	Рефлексивный	Умения критически анализировать процесс лингвоцифровой деятельности, отбирать, создавать и оценивать результаты лингвоцифровой деятельности (в том числе процесс собственного лингвоцифрового развития) и деятельность обучаемых
СПОСОБНОСТЬ	Информационный (знания)	Уровень языковой информированности в теории, терминологии и истории цифровой деятельности, процесса, жанров, структурных и лингвистических особенностей лингвоцифровой коммуникации, а также уровень теоретико-методических знаний в области функционирования лингвоцифрового пространства мультилингвального и межкультурного образования
	Методический (умения)	Теоретические, прагматические и методические умения в лингвоцифровом пространстве иноязычного образования
	Практико-операционный (умения, навыки, владение)	Умения отбирать те или иные лингвоцифровые средства иноязычного образования / распространять, обсуждать собственные лингвоцифровые разработки, умения лингвоцифрового самообразования, умения выстраивать образовательную и исследовательскую деятельность в лингвоцифровом пространстве. Владение способами коммуникации в мультилингвальной, межкультурной цифровой среде

Заключение

В XXI в. стратегические ориентиры модернизации общества существенно изменили роль высшего педагогического образования. Уве-

личение объемов межкультурной коммуникации, связанное с интеграцией интернет-пространства в коммуникативную деятельность современного обучающегося, повышает значимость владения иностранным языком как инструментом общения и, вместе с тем, ставит перед методикой преподавания иностранным языком новые задачи.

В условиях цифровизации языкового образования чрезвычайно остро встает проблема профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Цифровизация образования вывела иноязычную подготовку обучающихся на качественно новый уровень, что позволяет поднять культуру преподавания иностранных языков, обеспечить развитие и социальную адаптацию обучающегося, а также способствует формированию соответствующего пространства для общественного и личностного развития.

В этой связи появляется острая необходимость формирования лингвоцифровой компетенции будущего педагога. Цель нашей статьи состояла в теоретическом обосновании понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студентов. Основные результаты исследования позволили сделать следующие выводы.

В современных условиях межкультурная коммуникация не может рассматриваться изолированно от цифрового информационного пространства как составной части современной поликультуры. В условиях посткоронавирусной эпохи цифровизация всей системы образования и высшего образования в частности вышла на иной уровень. Компьютерные средства, средства телекоммуникаций (мобильные, спутниковые) и разноязычная сеть Интернет как составляющие цифрового формата в сопряжении с современными информационными технологиями образуют сегодня то киберпространство, в котором открываются новые возможности по работе с информацией. Развитие данного направления через призму мультилингвального подхода видится особенно актуальным. Будущие преподаватели-мультилингвы – это специалисты, обладающие двумя контрастными, но значимыми для будущей педагогической деятельности компетенциями – мультилингвальной и цифровой. Подготовка данных специалистов в условиях российских вузов должна стать первостепенной задачей и целью образовательной системы третьего тысячелетия. В скором будущем дистанционные школы и университеты станут равноправной альтернативой традиционному очному образованию, а «электронные наставники» будут курировать учебный процесс и помогать студентам осваивать программу.

При определении понятия лингвоцифровой компетенции будущего учителя иностранных языков выделяются два взаимосвязанных конструкта: «лингво» и «цифровизация». Под «лингвоцифровой компетенцией будущего учителя» понимается готовность и способность мультилингвальной, поликультурной личности учителя к эффективной

разносторонней межкультурной коммуникации и обеспечению лингводидактической деятельности в иноязычной цифровой среде. «Готовность» в вышеприведенном определении соотносится с 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 владением способами коммуникации в мультилингвальной, межкультурной цифровой среде.

Структура лингвоцифровой компетенции будущего учителя, в соответствии с определением, включает долговременную готовность как интегративное личностное образование и способность мультилингвальной, поликультурной личности учителя к эффективной разносторонней межкультурной коммуникации и обеспечению лингводидактической деятельности в иноязычной цифровой среде. Компонентами «готовности» лингвоцифровой компетенции будущего учителя являются мотивационный и эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный. В структуре «способности» лингвоцифровой компетенции будущего учителя выделяются следующие компоненты: информационный, методический, практико-операционный. Эти компоненты соответствуют знаниям, навыкам, умениям и владению способами коммуникации в мультилингвальной, межкультурной цифровой среде.

Список источников

1. **Национальный** проект «Образование» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам на период до 2024 года (протокол от 24.12.2018 № 16)) / состав проект. ком-та: О.Ю. Васильева, И.А. Голикова, М.Н. Ракова, А.Р. Сафуанова и др. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 20.01.2022).
2. **Стратегические** приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffe11772942395c6357491e784f/ (дата обращения: 14.03.2022).
3. **Готлиб Д.Л.** Обучение иностранному языку как фактор повышения мотивации школьников в условиях модернизации образования: специальность 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень общего образования)»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2020. 24 с.
4. **Дмитренко Т.А.** Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в условиях цифровизации языкового образования // Иностранные языки в школе. 2021. № 12. С. 41–48.
5. **Кашук С.М., Бервяль Б.** Особенности организации образовательного процесса в эпоху глобальной цифровизации: новые технологические вызовы и связанные с ними особенности обучения цифровых аборигенов // Иностранные языки в школе. 2021. № 9. С. 4–10.
6. **Гендина Н.И.** Дидактические основы формирования информационной культуры // Школьная библиотека. 2002. № 1. С. 24–27.
7. **Евдокимова М.Г.** К обоснованию структуры иноязычных профессиональных компетенций выпускника неязыкового вуза // Иностранные языки в дистанционном

- обучении : материалы III Междуна. науч.-практ. конф. 23–25 апреля 2009. Пермь : Перм. гос. техн. ун-т, 2009. С. 10–18.
8. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.К.** Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // *Язык и культура*. 2014. № 1 (25). С. 160–167.
 9. **Фёдоров А.В.** Медиакomпетентность личности: от терминологии к показателям // *Телекоммуникации и информатизация образования*. 2007. № 3. С. 26–54.
 10. **Безукладников К.Э., Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения будущих инженеров: эмпирическое исследование // *Вестник Томского государственного университета*. 2021. № 466. С. 158–164. doi: 10.17223/15617793/466/19
 11. **Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А.** Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // *Язык и культура*. 2017. № 38. С. 152–170. doi: 10.17223/19996195/38/11
 12. **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. doi: 10.17223/19996195/47/10
 13. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Жигалев Б.А. и др.** Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании // *Язык и культура*. 2018. № 44. С. 134–151. doi: 10.17223/19996195/44/9.
 14. **Крузе Б.А.** Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2014. 438 с.
 15. **Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.
 16. **Прохорова А.А., Безукладников В.К., Четчикова А.И.** Особенности обучения мультилингвальных преподавателей эпохи цифровизации // *Язык и культура*. 2021. № 56. С. 234–253. doi: 10.17223/19996195/56/14
 17. **Прохорова А.А., Безукладников К.Э.** Мультилингвальное обучение студентов технического вуза: рациональные аргументы // *Язык и культура*. 2020. № 52. С. 215–231. doi: 10.17223/19996195/52/14
 18. **Curran J.** Implementing the Digital Technologies Curriculum. URL: <https://www.digitaltechnologieshub.edu.au/teachers/australian-curriculum/ict-vs-digital-technologies> (дата обращения: 15.03.2022).
 19. **Бовтенко М.А.** Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка: создание электронных учебных материалов : учеб. пособие. Новосибирск : Новосиб. гос. техн. ун-т, 2008. 111 с.
 20. **Потанова Р.К.** Новые информационные технологии и лингвистика : учеб. пособие. 6-е изд. М. : ЛЕНАНД, 2016. 364 с.
 21. **Гусевская Н.Ю., Ерёмкина В.М.** Обучение иноязычному общению студентов неязыковых специальностей на основе использования ИКТ и активных методов обучения // *Ученые записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения*. 2012. № 6. С. 97–101.
 22. **Зубов А.В., Зубова И.И.** Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам. М. : Академия, 2009. 140 с.
 23. **Хуторской А.В.** Дидактика : учеб. для вузов. Стандарт 3-го поколения. СПб. : Питер, 2016. 720 с.
 24. **Егорова П.А., Прохорова А.А., Сорокоумова С.Н.** Применение мультилингвального подхода при инклюзивном обучении в высшей школе // *Язык и культура*. 2021. № 54. С. 152–166. doi: 10.17223/19996195/54/9
 25. **Словарь Merriam Webster.** URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 14.03.2022).

26. **Солдатова Г.У., Рассказова Е.И.** Безопасность подростков в интернете: риски, совладание и родительская медиация // Национальный психологический журнал. 2014. № 3 (15). С. 36–48.
27. **Aviram A., Eshet-Alkalai Y.** Towards a theory of digital literacy: Three scenarios for the next steps // European Journal of Open, Distance and E-Learning. URL: <http://www.eurodl.org/index.php?p=archives&year=2006&halfyear=1&abstract=223> (дата обращения: 14.03.2022).
28. **Dudeney G., Hockly N., Pegrum M.** Digital Literacies. Harlow : Pearson, 2013. 387 p.
29. **Shirky C.** Does the Internet Make You Smarter? // Wall Street Journal. URL: <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748704025304575284973472694334> (дата обращения: 14.03.2022).

References

1. Natsional'nyy proyekt “Obrazovaniye” [“Education” National project] (utverzhen prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossiyskoy Federatsii po strategicheskomu razvitiyu i natsional'nym proyektam na period do 2024 goda (protokol ot 24.12.2018 No. 16)) / sostav proyekt. kom-ta: O.Yu. Vasil'yeva, I.A. Golikova, M.N. Rakova, A.R. Safuanova i dr. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (Accessed: 20.01.2022).
2. Strategicheskiye priority v sfere realizatsii gosudarstvennoy programme Rossiyskoy Federatsii “Razvitiye obrazovaniya” do 2030 goda [Strategic priorities in the implementation of the state program of the Russian Federation “Development of education” until 2030] (v red. Postanovleniya Pravitel'stva RF ot 07.10.2021 No. 1701). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/7cdb6b823c28cffe11772942395c6357491e784f/ (Accessed: 14.03.2022).
3. Gotlib D.L. (2020) Obucheniye inostrannomu yazyku kak faktor povysheniya motivatsii shkol'nikov v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya: spetsial'nost' 5.8.2 “Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (inostrannyye yazyki, uroven' obshchego obrazovaniya)” [Teaching a foreign language as a factor in increasing the motivation of schoolchildren in the conditions of modernization of education: specialty 5.8.2 “Theory and methods of teaching and education (foreign languages, the level of general education)”]. Abstract of Pedagogics cand. diss. Nizhniy Novgorod. 24 p.
4. Dmitrenko T.A. (2021) Professional'naya podgotovka uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyakh tsifrovizatsii yazykovogo obrazovaniya [Professional training of a foreign language teacher in the context of digitalization of language education] // Inostrannyye yazyki v shkole. 12. pp. 41–48.
5. Kashchuk S.M., Berv'yal' B. (2021) Osobennosti organizatsii obrazovatel'nogo protsessa v epokhu global'noy tsifrovizatsii: novyye tekhnologicheskiye vyzovy i svyazannyye s nimi osobennosti obucheniya tsifrovyykh aborigenov [Features of the organization of the educational process in the era of global digitalization: new technological challenges and related features of teaching digital natives] // Inostrannyye yazyki v shkole. 9. pp. 4–10.
6. Gendina N.I. (2002) Didakticheskiye osnovy formirovaniya informatsionnoy kul'tury [Didactic foundations for the building of information culture] // Shkol'naya biblioteka. 1. pp. 24–27.
7. Evdokimova M.G. (2009) K obosnovaniyu struktury inoyazychnykh professional'nykh kompetentsiy vypusknika neyazykovogo vuza [To substantiate the structure of foreign language professional competencies of a graduate of a non-linguistic university] // Inostrannyye yazyki v distantsionnom obuchenii : materialy III Mezhdunar. nauch-prakt. konf. 23–25 aprelya 2009. Perm' : Perm. gos. tekhn. un-t. pp. 10–18.
8. Sysoyev P.V., Evstigneyev M.K. (2014) Kompetentnost' prepodavatelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [Competence of a foreign language teacher in the field of using information and communication technologies] // Yazyk i kul'tura. 1 (25). pp. 160–167.

9. Fedorov A.V. (2007) Mediakompetentnost' lichnosti: ot terminologii k pokazatelyam [Media competence of a person: from terminology to indicators] // *Telekommunikatsii i informatizatsiya obrazovaniya*. 3. pp. 26-54.
10. Bezukladnikov K.E., Prokhorova A.A. (2021) Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya budushchih inzhenerov: empiricheskoe issledovanie [Methodical system of multilingual training of future engineers: an empirical study] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 466. pp. 158-164. DOI: 10.17223/15617793/466/19
11. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovaniya inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Features of building foreign language professional communicative competence of the future foreign language teacher] // *Yazyk i kul'tura*. 38. pp. 152-170. DOI: 10.17223/19996195/38/11
12. Gural' S.K., Krasnopeyeva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. Tseli, zadachi, printsipy i sodержaniye individual'nykh inoyazychnykh obrazovatel'nykh trayektorii s uchetom latentnykh kharakteristik studentov // *Yazyk i kul'tura*. 2019. № 47. pp. 179-196. DOI: 10.17223/19996195/47/10
13. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Zhigalev B.A., Sorokoumova S.N., Egorova P.A. (2018) Psikhologicheskaya bezopasnost' v shkol'nom i vuzovskom lingvisticheskom obrazovanii [Psychological safety in the school and university linguistic education] // *Yazyk i kul'tura*. 44. pp. 134-152. DOI: 10.17223/19996195/44/9.
14. Kruze B.A. (2014) Metodicheskoye proyektirovaniye sistemy lingvoinformatsionnoy mnogourovnevoy podgotovki budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Methodological design of the system of linguistic information multilevel training of future teacher of a foreign language]. Abstract of Pedagogics doc. diss. N. Novgorod. 464 p.
15. Prokhorova A.A. (2020) Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskikh vuzov [Methodological system of multilingual training of students of technical universities]. Pedagogics doc. dis. N. Novgorod. 512 p.
16. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Chechetkina A.I. (2021) Osobennosti obucheniya mul'tilingval'nykh prepodavatelei epokhi tsifrovizatsii [Features of multilingual teachers' training in the age of digitalization]. *Yazyk i kul'tura*. 56. pp. 234-253. DOI: 10.17223/19996195/56/14
17. Prokhorova, A.A., Bezukladnikov K.E. (2020) Mul'tilingval'noe obuchenie studentov tekhnicheskogo vuz: racional'nye argumenty [Multilingual education of technical university students: rational arguments]. *Yazyk i kul'tura*, 52. pp. 215-231. DOI: 10.17223/19996195/52/14
18. Curran J. Implementing the Digital Technologies Curriculum. URL: <https://www.digital-technologieshub.edu.au/teachers/australian-curriculum/ict-vs-digital-technologies> (Accessed: 15.03.2022).
19. Bovtenko M.A. (2008) Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii v prepodavanii inostrannogo yazyka: sozdaniye elektronnykh uchebnykh materialov : ucheb. posobiye [Information and communication technologies in teaching of a foreign language: the creation of electronic educational materials: textbook]. Novosibirsk : Novosibirskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiy universitet. 111 p.
20. Potapova R.K. (2016) Novyye informatsionnyye tekhnologii i lingvistika : ucheb. posobiye. 6-ye izd. M. : LENAND. 364 p.
21. Gusevskaya N.Yu., Yeromina V.M. (2012) Obucheniye inoyazychnomu obshcheniyu studentov neyazykovykh spetsial'nostey na osnove ispol'zovaniya IKT i aktivnykh metodov obucheniya [Teaching foreign language communication to students of non-linguistic specialties based on the use of ICT and active teaching methods] // *Uchonyye zapiski ZabGU. Seriya: Professional'noye obrazovaniye, teoriya i metodika obucheniya*. 6. pp. 97-101.
22. Zubov A.V., Zubova I.I. (2009) Metodika primeneniya informatsionnykh tekhnologiy v obuchenii inostrannym yazykam [Methods of application of information technologies in teaching foreign languages]. M. : Akademiya. 140 p.

23. Khutorskoy A.V. (2016) Didaktika : uchebnik dlya vuzov. Standart 3-go pokoleniya [Didactics: a textbook for universities. 3rd generation standard]. SPb. : Piter. 720 p.
24. Egorova P.A., Prokhorova A.A., Sorokoumova S.N. (2021) Primeneniye multilingval'nogo podkhoda pri inkluzivnom obuchenii v vysshey shkole [Applying a multilingual approach to inclusive education teaching in higher education]. Yazyk i kul'tura. 54. pp. 152-166. DOI: 10.17223/19996195/54/9
25. Slovar' Merriam Webster [Merriam Webster dictionary]. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (Accessed: 14.03.2022).
26. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. (2014) Bezopasnost' podrostkov v internete: riski, sovladaniye i roditel'skaya mediatsiya [Safety of teenagers on the Internet: risks, co-ownership and parental mediation] // Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal. 3 (15). pp. 36-48.
27. Aviram A., Eshet-Alkalai Y. Towards a theory of digital literacy: Three scenarios for the next steps // European Journal of Open, Distance and E-Learning. URL: <http://www.eurodl.org/index.php?p=archives&year=2006&halfyear=1&abstract=223> (Accessed: 14.03.2022).
28. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. (2013) Digital Literacies. Harlow: Pearson. 387 p.
29. Shirky C. Does the Internet Make You Smarter? // Wall Street Journal. URL: <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748704025304575284973472694334> (Accessed: 14.03.2022).

Информация об авторах:

Прохорова А.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (ул. Ермака, 39, Иваново, Россия, 153025). E-mail: prohanna@yandex.ru

Безукладников В.К. – магистрант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ул. Сибирская, 24, Пермь, Россия, 614045). E-mail: valerious.bezukladnikov@gmail.com

Лизунова Л.Р. – кандидат педагогических наук, проректор по образовательной деятельности и информатизации, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ул. Сибирская, 24, Пермь, Россия, 614045). E-mail: lizunova@pspu.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Prokhorova A.A., D.Sc. (Education), Professor of Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Yermaka str., 39, Ivanovo, Russia, 153025). E-mail: prohanna@yandex.ru

Bezukladnikov V.K., Master's Degree student, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Sibirskaaya str., 24, Perm, Russia, 614094). E-mail: valerious.bezukladnikov@gmail.com

Lizunova L.R., Ph.D. (Education), Vice-Rector (Education & IT), Perm State Humanitarian Pedagogical University (Sibirskaaya str., 24, Perm, Russia, 614094). E-mail: lizunova@pspu.ru

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 07.04.2022; принята к публикации 04.05.2022

Received 07.04.2022; accepted for publication 04.05.2022

Научная статья

УДК 378.048.2

doi: 10.17223/19996195/58/15

АКАДЕМИЧЕСКОЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ

Виктория Викторовна Сафонова

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
Москва, Россия, euroschool@mail.ru*

Аннотация. В лингводидактике до сих пор существуют лишь единичные исследования по проблемам внутривузовского мониторинга билингвальных умений аспирантов, необходимых для осуществления на иностранном языке научно-образовательной, научно-исследовательской, научно-просветительской деятельности, а также отдельных видов экспертной деятельности.

Предлагается качественно новый подход к созданию лингводидактической основы для конструирования валидной и динамичной системы внутреннего мониторинга и оценивания культуры вербального и невербального академического поведения аспирантов в условиях международного научного взаимодействия. Этот подход, социокультурный по своей природе, был разработан в рамках международно ориентированной компетентностной парадигмы университетского языкового образования, который включает: а) лингводидактический анализ результатов отечественных и зарубежных исследований английского языка как лингва франка (ELF) и инструмента международного общения высокообразованных специалистов (EIL), их общие и специфические социолингвистические характеристики и коммуникационные сферы функционирования; б) критическое осмысление методического потенциала британской тестовой системы определения уровня владения английским как языком международного общения в академической сфере коммуникации (*ACADEMIC IELTS*) для не носителей языка; в) лингводидактическую реконцептуализацию понятия «международная академическая коммуникация» с последующим выделением и лингводидактическим описанием ключевых академических и научных событий и мероприятий в терминах академических (включая научно-образовательные и научно-исследовательские) макро- и микроумений, необходимых для выбора и реализации стратегии оптимального научного взаимодействия в процессе сотрудничества и кооперации в международной научно-исследовательской среде; г) выявление наиболее важных одноязычных и двуязычных социокультурных компетенций, востребованных учеными в условиях международной академической коммуникации на основе лингводидактического анализа общеевропейских дескрипторов, представленных в общеевропейских рамочных рекомендациях по оцениванию исследовательской работы ученых в зависимости от их научных званий и статуса; д) коммуникативно-прагматический и социокультурный анализ научных событий, коммуникативных сценариев их проведения, коммуникативных моделей поведения их участников и их коммуникативно-когнитивного вербального репертуара; е) методический анализ оценочного инструментария, предлагаемых в рабочих программах по английскому языку в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова; ж) социологическое интервьюирование аспирантов по направлениям подготовки «Языкознание и литературоведение» и «Образование и педагогические науки».

Ключевые слова: аспирантура, лингводидактика высшей школы, междунaродно ориентированное языковое образование, международное ранговое градуирование научного труда, объект оценивания, моно- и билингвальная культура современного ученого, лингводидактические основы конструирования федерaльных образовательных стандартов

Для цитирования: Сафонова В.В. Академическое межкультурное общение на английском языке: актуальные проблемы конструирования оценочного инструментария // Язык и культура. 2022. № 58. С. 261–291. doi: 10.17223/19996195/58/15

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/15

ACADEMIC INTERCULTURAL COMMUNICATION IN ENGLISH: CRUCIAL ISSUES IN DESIGNING ASSESSMENT TOOLS

Victoria V. Safonova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, euroschool@mail.ru

Abstract. In modern linguodidactics, there are still only a few studies on internal university assessment and monitoring of PhD students' bilingual skills without which it is hardly possible to act successfully as a university teacher, a researcher, a science promoter, an academic expert in some fields of education and science. The paper offers a new approach to establishing a linguodidactic basis for developing a valid and dynamic system of internal monitoring and assessment of PhD students' academic verbal and nonverbal performance in international settings. This approach, sociocultural in its nature, has been developed within an internationally oriented competence-based paradigm of university language education, which includes carrying out: a) a linguodidactic analysis of the outcomes of Russian and foreign studies of English as a lingua franca (ELF) and International English Language (EIL), Standard English (which is used by highly educated and qualified specialists) in terms of their general and specific sociolinguistic characteristics and communication domains of functioning; b) a critical analysis of the methodological potential of the British International English Language Testing System (IELTS) aiming at assessing non-native speakers' proficiency in Academic English who are expected to use it in academic communication (ACADEMIC IELTS); c) a linguodidactic reconceptualization of the notion of "international academic communication" with further sorting and describing key academic events (incl. scholarly & scientific events and activities) in terms of macro- and micro-academic skills involved in choosing and following a successful academic interaction strategy in the process of cooperation in the international research environment; d) outlining the most important monolingual and bilingual sociocultural competencies used by scientists in the context of international academic communication by linguodidactic enlargement of four-level necessary and desirable competencies listed and presented in the European Framework for Research Careers that helps to assess the scholars' research activities, depending on their scientific titles and status; e) communication-oriented pragmatic and socio-cultural analysis of scholarly events, their communication scenario, communicative schemata of participants' academic performance involved in this or that event and the related verbal repertoire; f) a methodological analysis of assessment tools offered in 50 English syllabi for PhD

students at Lomonosov Moscow State University; g) interviews of MSU graduate students in such areas of study as "Linguistics and Literature" and "Education and Pedagogical Sciences".

Keywords: Third cycle of HE, linguodidactics, PhD seekers language education with international perspective, internal communication-oriented assessment & monitoring, monolingual and bilingual academic culture, linguodidactic framework for designing assessment tools

For citation: Safonova V.V. Academic intercultural communication in English: crucial issues in designing assessment tools. *Language and Culture*. 2022;58: 261-291. doi: 10.17223/19996195/58/15

Введение

В Российской Федерации в отличие от многих других европейских стран, как известно, иностранный язык входит в число обязательных дисциплин для освоения, включен в ООП аспирантуры, и, соответственно, учебный план аспирантуры как третьего уровня высшего образования независимо от направления подготовки и научной специализации аспирантов. Успешная сдача кандидатского экзамена по иностранному языку (ИЯ) наряду с экзаменом по философии и научной специальности является предварительным условием для последующей защиты их кандидатской диссертации. Однако, вполне понятно, что методический потенциал квалификационного экзамена по иностранному языку соискателя ученой степени кандидата наук несколько ограничен в плане жесткого временного параметра и выбора объектов контроля уровня степени сформированности монологической и билингвальной готовности и способности аспирантов к межкультурному научно-исследовательскому взаимодействию на ИЯ. Многих специалистов (см., например, [1–4]) уже достаточно давно не удовлетворяет традиционный формат проведения кандидатского экзамена по ИЯ в России.

Однако методическое обновление формата кандидатского экзамена с учетом тех монологических и билингвальных умений, которые архиважны для успешного научно-исследовательского взаимодействия российских аспирантов с представителями других стран в условиях международной научной кооперации и сотрудничества в XXI в., предполагает опору на качественную систему внутривузовского контроля по мере освоения обучающимися профессионально ориентированного практического курса иностранного языка в аспирантуре, для которой характерны методическая гибкость и вариативность, надежность, валидность и межкультурная академическая ориентированность с учетом социокультурного портрета изучаемого ИЯ, социокультурного контекста изучения ИЯ и обучения ему (подробнее см. [5]). Однако исследования в этой области весьма немногочисленны (см., например, [3]), а порой и весьма фрагментарны и поверхностны по предмету исследова-

ния (см. например, [4]), не говоря о том, что исследования осуществляются без опоры на кросс-культурное изучение общего и специфического в научном общении на русском и иностранном языках, без которого практически маловероятно подготовить российских аспирантов к полноценному участию в международных научных событиях.

Иллюстрацией к вышесказанному является коллективная монография «Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза» [2], авторы которой хотя и высказывают ряд полезных предложений касательно иноязычного образования аспирантов, тем не менее, явно незнакомы с евроатлантическим форматом международного научного взаимодействия ученых в XXI в. (подробнее о евро-атлантическом формате научного взаимодействия см. [6]), в результате в разных статьях этой монографии ориентация на подготовку аспирантов к международному научно-исследовательскому сотрудничеству лишь провозглашается, а не находит своей научно обоснованной и экспериментально апробированной методической реализации. Существующее положение дел не может не требовать интенсификации лингвокультурных педагогических исследований в области внутривузовского контроля и создания качественного оценочного инструментария для определения динамики билингвального и поликультурного развития аспирантов по мере освоения иностранного языка как учебной дисциплины, сопряженной как со сферой международной научной коммуникации, так и с областью их межкультурной педагогической деятельности.

Методология исследования

Исследование по классификации и конструированию контрольных заданий для оценивания коммуникативных способностей аспирантов как партнеров международной устной или письменной научной коммуникации, а также кросс-лингвального или плюрикультурного медиатора осуществлялось на факультете иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (МГУ) в рамках научно-образовательной школы ФИЯР «Коммуникативные модусы коммуникации как средства формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения», включая приоритетную научно-исследовательскую программу «Медиация в лингвокультурном образовании и научной коммуникации». В 2018–2021 гг. исследование было направлено:

- на выявление социокультурных особенностей английского языка как лингва франка в международной научной коммуникации носителей и не носителей английского языка;

- анализ общеевропейского подхода к ранжированию научного труда исследователей разных рангов и выделение тех аспектов комму-

никативного образования на со-изучаемых языках, которые оказывают существенное влияние на степень эффективности научно-исследовательского взаимодействия на английском языке (АЯ);

- определение социокультурных особенностей научно-образовательной и научной коммуникации на АЯ, коммуникативных сценариев научных событий и мероприятий и коммуникативных поведенческих ролей их участников;

- осуществление интеграции социологического изучения с педагогическим наблюдением и осмыслением степени готовности российских аспирантов к научно-исследовательской деятельности в условиях международной научной кооперации и сотрудничества.

Последнее было направлено на выявление реальной картины готовности и способности аспирантов использовать иностранный язык, в частности английский, для эффективного:

- научного и научно-образовательного общения, обмена научными знаниями в мировом академическом сообществе;

- использования международных и национальных баз данных/архивов в интересах развития науки в России и внедрения достижений и результатов в различные сферы жизнедеятельности человека в нашей стране;

- представления, апробации и верификации отечественных исследовательских достижений в глобальном научном контексте, тем самым обогащая международный фонд цивилизационных достижений человечества XXI в.;

- общения на академических мероприятиях (научно-образовательных или научных), таких как международные офлайн- и онлайн-конференции;

- выполнения научно-просветительской, научно-образовательной, педагогической и экспертной деятельности.

Методологической основой послужил социокультурный подход к коммуникативному образованию средствами со-изучаемых языков (например, родного/государственного русского языка и иностранного языка или даже двух или трех иностранных языков в высшей школе [5, 7–9], который реализуется в рамках межкультурной компетентностной парадигмы языкового образования в высшей школе. Под межкультурной компетентностной парадигмой языкового образования в вузе понимается совокупность методологических положений, которые приняты научно-образовательным, научно-методическим и методическим правовым сообществами и которым необходимо следовать при моделировании педагогического общения на ИЯ в условиях формального и неформального языкового образования на со-изучаемых языках в вузе, при создании нормативно-правовой базы лингвокультурной педагогики высшей школы, при конструировании учебно-методических средств

подготовки вузовских обучающихся к профессиональному международному взаимодействию в педагогической, научно-образовательной, научно-исследовательской, общественно полезной (включая научно-просветительскую) сфере деятельности научного работника.

В процессе выполнения исследования использовались такие методы, как: а) лингводидактический анализ европейских дескрипторов, предлагаемых для компетентностного оценивания научно-исследовательского труда научных работников разных рангов; б) методический анализ оценочного инструментария, предлагаемого в рабочих программах по АЯ в МГУ им. М.В. Ломоносова; в) коммуникативно-прагматический и социокультурный анализ научных событий, их коммуникативных сценариев, коммуникативных моделей поведения их участников, коммуникативно-когнитивной специфики вербального и невербального репертуара последних; г) методический анализ рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык» (для аспирантуры) и интервьюирование их разработчиков.

Исследование и результаты

Лингводидактический взгляд на результаты отечественных и зарубежных исследований английского языка как лингва франка (ELF) и инструмента международного общения высокообразованных специалистов (EIL). При определении лингводидактической основы компетентностного развития обучающихся как участников межкультурной коммуникации представляется важным для современного развития лингводидактики высшей школы обратиться к результатам исследований за последние три десятилетия, которые сопряжены с лингвокультурным осмыслением английского языка как лингва франка, представляющего уникальное коммуникативное явление в современном многоязычном и поликультурном глокализованном мире [10–13] и лингводидактического осмысления результатов изучения этого лингвокультурного явления и их влияния на необходимость методического переосмысления задач овладения английским языком с учетом социокультурного контекста международного научного взаимодействия в XXI в.

В этих целях особый лингводидактический интерес, на мой взгляд, представляют работы таких лингвистов, социолингвистов и лингводидактов, как З.Г. Прошина [14], В.Е. Бондаренко [15], В.В. Сафонова, А.Н. Колесникова и А.А. Любимова [16, 17], Дж. Хаус [10], Дж. Дженкинс [11–13], Б. Зайдльхофер [18], А. Мауранен [19, 20], А. Коугоу [21, 22], М. Дьюи [23, 24], С. Эренрайх [25], Х. Боулз и А. Коугоу [27], Дж. Дженкинс, Ю. Бейкер и М. Дьюи [26]. При исследовании АЯ как лингва франка не может не доминировать междисциплинарный подход, интегрирующий научные результаты из социолинг-

вистики, коммуникативистики (коммуникативно ориентированная лингвистика), социокультуристики и теории коммуникации и лингводидактики.

В частности, это касается анализа вышеупомянутых отечественных и зарубежных ученых по изучению английского языка как лингва франка (ELF), с одной стороны, и компаративных исследований – с другой, при сравнении таких понятий, как *английский язык как лингва франка* (*Lingua Franca* = ELF) (с отходом от некоторых норм стандардизированного варианта языка), *стандартизированный английский язык международного взаимодействия* (EIL), который используется хорошо образованными специалистами (носителями и не носителями АЯ), включая разные национальные варианты АЯ. Лингводидактическое осмысление исследовательских результатов деятельности авторов этих работ и их значимости для теории и методики обучения АЯ привели к выделению положения о том, что при методических намерениях ввести английский язык как лингва франка в российское образовательное пространство необходимо учитывать следующее:

а) расширение зоны функционирования английского языка как лингва франка в международной научной коммуникации обусловлено геополитическими сдвигами и глобализационными процессами в развитии современного мира [19–22, 28, 29];

б) социокультурная среда обитания и функционирования АЯ как лингва франка [26, 30] неоднородна на разных континентах и в разных странах, что ставит вопрос о развитии у аспирантов культуры восприятия национальных вариантов английского языка не только носителей, но и не носителей языка;

в) наблюдается взаимодополняемость в речевом репертуаре АЯ как лингва франка и национальных вариантов английского языка [12–14, 30], выявляющие широкий спектр вариантов англоязычного языкового репертуара ELF [13, 23, 26], при этом имеет смысл не приравнивать термины «английский язык как инструмент международного общения» и «английский язык как лингва франка»;

г) с лингводидактической точки зрения представляется очень важным учитывать положение Б. Зайдлхофера о том, что английский язык широко используется не носителями английского языка, носителями разных других родных языков, для которых английский язык в настоящее время является наиболее общепринятым инструментом межнационального общения [18] (причем общение носителей АЯ с его не носителями также не следует игнорировать в языковом образовании, особенно при изучения АЯ как специальности), поскольку АЯ как лингва франка используется в поликультурных средах при общении носителей АЯ с не носителями АЯ в разных сферах коммуникации;

д) социолингвистический репертуар и прагматические характеристики функционирования АЯ как лингва франка (ELF) в разных культурно-языковых сообществах, представленные в работах А. Коугоу [22], А. Ферта [29], А. Моранен [19, 20], Дж. Дженкинс [12, 26], Дж. Дженкинс, У. Бейкера и М. Дьюи [26], не может не стать предметом изучения в российском языковом образовании, однако преимущественно при развитии рецептивной культуры восприятия англоязычного текста порождаемого как носителями, так и не носителями английского языка, в то же время при развитии продуктивной и интерактивной культуры на АЯ целесообразнее ориентироваться на стандартизированные нормы английского языка как инструмента международного взаимодействия (EIL), а не на АЯ как лингва франка (ELF);

е) при наличии разных подходов к концептуализации понятия АЯ как лингва франка (ELF) [18, 23] желательно достичь, по крайней мере в лингводидактике, терминологического консенсуса.

Результаты лингвистических и социолингвистических исследований различных вариантов функционирования английского языка [31] стимулировали начало важной дискуссии о некоторых необходимых изменениях в обучении английскому языку для конкретных целей с точки зрения инструментального понимания английского языка как лингва франка. Более того, именно в процессе обсуждения некоторых важных вопросов включения вариантов функционирования английского языка в образовательное пространство языкового образования [28, 32] постепенно возникло новое и многообещающее направление в лингводидактике, а именно в лингвокультурной педагогике, а точнее педагогика обучения английскому языку как лингва франка и оценивания уровня владения им [20, 24].

До настоящего времени это методическое направление в языковом образовании все еще находилось в процессе своего научного становления и прикладного развития и, таким образом, далеко от того, чтобы дать комплексное и целостное видение принципов и моделей обучения английскому языку как лингва франка в рамках различных циклов университетского образования и при разных вариантах изучения языка (как специальности или в специальных целях). Вместе с тем никто не собирается недооценивать того, что было достигнуто в рассматриваемой педагогической отрасли в исследованиях М. Дьюи [24], Н. Боулз и А. Коугоу [27], М. Кичковяк и Р. Лоу [33], посвященных вопросам пересмотра и уточнения целей языкового образования при переходе в нем от обучения АЯ как стандартизированному варианту международного общения к обучению АЯ как лингва франка, для которого характерны некоторый отход от ряда стандартизированных фонологических и лексико-грамматических английских норм. Также особое внимание было уделено методическим подходам, стратегиям, и практикам формирования у студентов вузов представлений о коммуникатив-

ном потенциале английского языка как лингва франка, функционирующего в разных сферах межкультурной коммуникации, социолингвистических особенностях его использования как средства межкультурного взаимодействия (см., например, [16, 17, 34]), типичным коммуникативным барьерам и недопониманиям (см., например, [10, 28]), с которыми могут столкнуться носители английского языка как иностранного из-за отсутствия необходимых и достаточных знаний о лингвистических, социолингвистических и культурных существенных характеристиках АЯ как лингва франка и умений их оперативного применения в условиях межкультурного общения всякий раз, когда английский язык используется в международном бизнесе, банковском деле, торговле, образовании, различных отраслях науки и техники и т.д.

К настоящему времени собраны многочисленные данные о возможных методических подходах и стратегиях по ознакомлению с вариантами английского языка в обучении английскому языку как международному [35] и адаптации, точнее лингвистической, социолингвистической и лингвокультурной адаптации, студентов к этим вариантам в международном университете/классе. Однако очень важно обратить внимание на то, что в некоторых исследованиях предполагается (см., например, [16, 36, 37]), что выбор объекта обучения при изучении английского языка в высшей школе (либо изучения английского как лингва франка, либо абсолютно стандартизированного английского языка как инструмента международного общения) определяется:

- социокультурным контекстом изучения английского языка в каждой конкретной стране;
- международными потребностями обучающихся в использовании английского языка в той или иной сфере человеческой деятельности;
- вариантом изучения английского языка (как специальности или в специальных целях);
- искомым уровнем коммуникативного владения студентами АЯ, исходя из общеевропейских оценочных шкал [38, 39];
- личностно значимыми и профессионально необходимыми сферами межкультурной коммуникации (например, повседневно-бытовой и (или) академической и (или) деловой).

Каждый из упомянутых выше объектов обучения и, соответственно, моделей изучения АЯ ориентирован на подготовку студентов к международной деятельности на нем. Вместе с тем они могут существенно отличаться по лингводидактическим концептуальным основам обучения АЯ, задачам вовлечения АЯ как лингва франка в образовательное поле высшей школы, иноязычному содержанию и средствам обучения, оценочному инструментарию. Помимо этого возникают и существенные различия в степени обеспечения билингвальной поддержки, принятии конкретных методических решений по объему соотношения неродного и

родного языков в языковом образовании [36, 37], в методических подходах к переосмыслению оценочных инструментов [11, 40–42].

Проектирование той или иной модели обучения АЯ, а тем более внедрение ее в национальное языковое образование, не может быть осуществлено методически корректно без четкого выделения и понимания принципов обучения АЯ как лингва франка. Однако, как бы парадоксально это ни звучало, насколько мне известно, всего несколько ученых проводили исследования, посвященные именно принципам языковой педагогики, ориентированной на овладение студентами АЯ как лингва франка [36, 37, 43–45]. Анализ исследований, сопряженных с принципами изучения АЯ как лингва франка в современном языковом образовании, позволяет выделить ряд важных, хотя и не бесспорных положений, поскольку они требуют значительной верификации в национальных системах коммуникативного образования средствами АЯ. Среди них имеет смысл обсуждать следующие положения в лингводидактике:

1) формирование лингвистической и социолингвистической осведомленности у студентов о природе АЯ как лингва франка является необходимой предпосылкой качественного современного языкового образования [43];

2) изучение АЯ как лингва франка в университете следует рассматривать как неотъемлемую часть подготовки студентов к международной научно-образовательной и научно-исследовательской деятельности;

3) признается целесообразность отказа от преимущественного доминирования методической ориентации только на носителя английского языка как методического целевого лингвистического и лингвокультурного идеала;

4) при формировании фонологической компетенции представляется методически возможным ориентироваться не на полное ее соответствие идеалу образованного носителя языка, а на понятность речи в англоязычной среде [17, 34, 37] или разборчивость речи не носителя на АЯ, невзирая на тот факт, что в ней наблюдаются отклонения от стандартизированных произносительных норм носителя языка;

5) рекомендуется лингводидактическое использование многообразной среды функционирования АЯ как лингва франка в процессе интенсивного погружения обучающихся в коммуникацию на АЯ [36, 37];

6) не только высокообразованные и успешные носители АЯ, но и не носители выступают как лингводидактический коммуникативный ориентир [17, 33, 43] в современном языковом образовании¹;

¹ При этом в российское образовательное пространство высшей школы целесообразно включать АЯ как лингва франка преимущественно не при формировании, а при совершенствовании рецептивных умений на АЯ у вузовских обучающихся с уровнем владения АЯ не ниже В1.

7) при формировании межкультурных коммуникативных умений на АЯ не следует возводить в абсолют правильность и корректность речи с точки зрения образованного носителя языка [43];

8) признается целесообразным использование в учебных целях англоязычных материалов, не только отражающих современный лингвистический корпус текстов носителей языка, но и не носителей языка [33, 34];

9) методически подготовленные специалисты, прошедшие соответствующую необходимую подготовку по обучению АЯ как лингва франка, представляют собой наиболее подходящих преподавателей английского языка для современного языкового образования [36, 37];

10) методическая адекватность инструментария оценивания уровня владения АЯ как лингва франка определяется с учетом социокультурного контекста подготовки студентов как партнеров международного взаимодействия [36, 37].

Современная методическая реальность в области оценивания культуры академического общения не носителей языка (включая предметно-педагогические, просветительские и научно-исследовательские умения) на английском языке в международном научном сообществе. Эти положения следует осмыслить в социокультурном контексте языкового международно ориентированного образования в России, модифицировать и интерпретировать их с учетом разных вариантов изучения АЯ (как специальности или в специальных целях) и в контексте плюрикультурной компетентностной парадигмы со-изучения языков и культур в вузе.

Объектом оценивания в академических модулях международных экзаменов по английскому языку типа *Academic IELTS* (тестовая система определения уровня владения английским как языком международного общения в академической сфере коммуникации) или *PTE Academic* (Пирсонские тесты уровня владения английским языком как языком академической коммуникации) выступают лишь отдельные академические умения на АЯ, а не определенная их совокупность, владение которыми, по мнению разработчиков этих международных стандартизированных тестов, позволит не носителю языка поступить и учиться в зарубежном англоязычном университете, ведь они изначально были нацелены на определение степени готовности тестируемого индивида к получению высшего образования на английском языке, в частности в британской высшей школе.

Лингводидактический анализ тестовых заданий в тестовой системе определения уровня владения английским как языком международного общения в академической сфере коммуникации ясно показывает, что крайне узок методический диапазон использования таких заданий как инструмента оценивания академических умений у россий-

ских студентов даже на уровне магистратуры, не говоря об аспирантуре. Почему? Во-первых, их методический адресат – это прежде всего обучающиеся, планирующие получить или продолжить высшее образование в зарубежных университетах, главным образом в британских университетах. Соответственно, тестовые задания, предлагаемые в них, сфокусированы на оценивании лишь отдельных академических микроумений (преимущественно в таких видах речевой деятельности, как чтение и письменная речь), а не всей совокупности учебных, научно-образовательных и научно-исследовательских умений, которыми должны овладеть студенты, особенно на уровнях магистратуры и аспирантуры. Во-вторых, естественно, эти тестовые задания по понятным причинам сугубо монолингвальны, иными словами, их тестовый конструкт игнорирует медиативные переводческие умения (билингвальную медиативную деятельность) как объект оценивания.

Между тем в современном многоязычном и поликультурном мире выпускникам высшей школы в той или иной англоязычной или неанглоязычной стране необходимо овладеть профессионально ориентированными билингвальными умениями, а в перспективе и трилингвальными умениями, которые не были изначально предназначены для определения уровня сформированности академических макроумений на АЯ, поскольку методика конструирования тестовых заданий в Британии и других англоязычных странах традиционно имеет монолингвальную ориентацию. Однако системный подход к оцениванию уровня сформированности у студентов англоязычных умений для взаимодействия с носителями и не носителями АЯ в научно-образовательной, научно-исследовательской и предметно-педагогической деятельности предполагает, что объектом оценивания выступает вся необходимая совокупность англоязычных рецептивных, продуктивных, интерактивных и медиативных макроумений (включая и составляющие их микроумения), и только овладение всей этой совокупностью академических умений может позволить им быть достаточно эффективными коммуникантами в профессионально-профильном и научно-исследовательском сообществе.

Несмотря на то что имеется некоторый опыт использования британских тестовых систем *IELTS* в зарубежных университетах (см., например, [45, 46]), тем не менее, в силу отсутствия у их разработчиков возможностей реализовать системный подход к оцениванию академических умений на АЯ представляется крайне нецелесообразным моделировать внутривузовский контроль в российских университетах по методическим лекалам *Academic IELTS* даже для уровня магистратуры (хотя последнее иногда наблюдается в российских вузах), поскольку результаты выполнения тестовых заданий в них не могут нам представить реальную картину о степени готовности и способности студентов

магистратуры и аспирантуры научно общаться и представлять научные и прикладные результаты своих исследований на международной научной арене, эффективно использовать иноязычные международные и национальные базы данных/архивы на благо развития отечественной науки и для международного ознакомления с достижениями научных школ России.

Иными словами, уже давно настало время пересмотреть теоретическую базу развития языкового образования, самообразования аспирантов (да и студентов магистратуры), мониторинга его качества при подготовке научных работников и педагогов высшей школы в контексте межкультурной компетентностной парадигмы. Таким образом, российская система языкового образования остро нуждается в реалистичной, профессионально полезной, гибкой модели оценивания билингвальной плюрикультурной готовности и способности аспирантов осуществлять преподавательскую деятельность, подготавливать научные публикации, быть научными просветителями и культурными медиаторами в образовательной, научно-образовательной, научно-исследовательской и научно-просветительской сфере международной коммуникации на со-изучаемых языках.

Между тем пока в лингводидактике почти не исследуется проблема конструирования внутривузовского мониторинга динамики процессуально-профильного развития аспирантов как активных участников международных научных мероприятий, авторов научных работ, кросс-культурных или плюрикультурных медиаторов, деятельность которых способствует конструктивному научному взаимодействию представителей разных культурно-языковых сообществ, вовлеченных в то или иное международное научное событие¹. Такое положение дел в теории и методике обучения иностранным языкам объясняется необычайной трудоемкостью определения научно-методических основ внутривузовского мониторинга динамики овладения кросс-культурными и плюрикультурными научно-образовательными, научно-исследовательскими, научно-просветительскими и рядом экспертных умений, без которых практически невозможно международное сотрудничество и кооперация.

Представляется целесообразным создавать контрольно-измерительную систему определения динамики и уровня владения аспирантами научно-образовательной и научной культурой в контексте междисциплинарного социокультурного подхода к оцениванию монолингвальной и билингвальной лингвокультурной готовности и способности аспиран-

¹ Хотя существуют отдельные работы по внутривузовскому контролю уровня сформированности межкультурных иноязычных научно-образовательных умений у студентов магистратуры (см., например, [3]).

тов к научному труду в глокализованном научном мире. Система внутривузовского мониторинга уровня овладения культурой монолингвального и билингвального научно-исследовательского взаимодействия российских аспирантов с их партнерами в условиях международной научной коммуникации предполагает включение серии заданий:

- на выбор и реализацию коммуникативно приемлемой стратегии взаимодействия с представителями других академических культур при решении профессионально значимых исследовательских задач в условиях международной научной коммуникации, выбирая социокультурно приемлемую стратегию взаимодействия с участниками международных мероприятий, в том числе с разным научным статусом;

- выбор коммуникативно приемлемого и культурно оправданного поведенческого сценария и следование ему в соответствии с функциональными факторами научно-образовательного и научного общения на мероприятиях учебного, научно-методического, научно-просветительского или научно-исследовательского характера (таких как международные офлайн- и онлайн-конференции, форумы, симпозиумы и т.п.);

- опознание коммуникативных помех, коммуникативно-когнитивных барьеров (включая социокультурные сбои) в ситуациях международной научной коммуникации и использование вербальных и невербальных коммуникативных техник преодоления коммуникативно-когнитивных барьеров и выхода из социокультурных сбоев;

- установление профессиональных (научно-образовательных, научно-исследовательских и научно-деловых) контактов с исследователями и педагогами из других стран в условиях формального и неформального межкультурного взаимодействия;

- ситуативно-ролевое решение и проигрывание проблемных ситуаций, возникающих в условиях дискуссионного научного общения и научных гуманитарных дебатов и позволяющих аспирантам продемонстрировать конструктивное партнерство в глокализованном научном мире, отягощенном политико-экономическими, геополитическими, цивилизационными и культурными/культурно-языковыми конфликтами.

Одной из предпосылок для создания комплексной и динамичной системы оценивания качества билингвальной и плюрикультурной научно-исследовательской деятельности аспирантов и их научных продуктов является лингводидактическое осмысление форматов международных научных событий, социокультурных ролей их участников с разным научным статусом и сценарных поведенческих ожиданий в отношении них, общекультурного и культурно специфического в научном труде и продуктах этого труда у представителей разных образовательных и научных культур.

Лингводидактическая реконцептуализация понятия «международная академическая коммуникация». С позиции социокультурного

подхода к профессиональному развитию личности студента минимально как кросс-культурного медиатора, максимально как субъекта диалога культур [7, 9] желательно достичь терминологического консенсуса в трактовке терминологического словосочетания «международная академическая коммуникация», под которой предлагается понимать одну из сфер международного общения, в которой взаимодействуют представители разных культурно-языковых сообществ, научно-образовательных и исследовательских культур, научных школ, среди которых можно выделить исследователей разных рангов (аспирантов, кандидатов наук (докторов философии), докторантов и докторов наук, управленцев в сфере научной деятельности).

Использование английского языка как лингва франка в условиях международной академической коммуникации предопределило необходимость перехода в лингвокультурном языковом образовании от противопоставления «не-носителя языка» и «носителя языка» как субъектов межкультурного общения к более глубокому пониманию важности сбалансированности их присутствия в учебном культурном пространстве при изучении английского языка в высшей школе. В ряде работ, посвященных социолингвистическим особенностям АЯ как лингва франка (см., например, [36, 47]), наше внимание обращено на социолингвистическую важность такой лингводидактической оппозиции, как «спикеризм не носителя языка – спикеризм носителя языка». Как отмечалось ранее в этой статье, нормативное отличие английского языка как лингва франка от достаточно строгих стандартизированных норм использования английского языка как языка международного общения в условиях межкультурной коммуникации, естественно, находит отражение в англоязычных нормах вербального поведения пользователей английского языка.

При этом для теории и практики обучения английскому языку в российском вузе немаловажно различать методические ниши АЯ как лингва франка (ELF) и стандартизированный АЯ как инструмент международного общения (EIL) высокообразованных людей. Так, методически предпочтительней, чтобы АЯ как лингва франка становился объектом овладения аспирантами с уровнем коммуникативного владения АЯ не ниже В2 при развитии культуры рецептивной и медиативной деятельности. В то время как стандартизированный (литературный) АЯ как международный язык взаимодействия высокообразованных людей выступает объектом обучения и овладения при совершенствовании у аспирантов продуктивной и интерактивной культуры взаимодействия на АЯ, а также при осуществлении медиативной текстообразующей (устной и письменной) и коммуникативно-регулятивной деятельности [7], причем как в условиях формализованной, так и неформальной международной академической коммуникации.

Комплексный коммуникационный анализ международных академических событий как предпосылка для определения лингводидактической основы оценивания билингвальных научно-образовательных и научно-исследовательских умений аспирантов. Комплексный коммуникационный анализ международных академических событий (конференций, форумов, симпозиумов, проектной деятельности и др.) является одним из необходимых исследовательских инструментов выявления социокультурных особенностей схемы/сценария научной конференции, поведенческих вербальных (в отдельных случаях невербальных) сценариев ее участников для дальнейшего лингводидактического осмысления номенклатуры коммуникативно-когнитивных вербальных и невербальных академических умений на со-изучаемых языках, архиважных для участников международных академических событий/мероприятий и при необходимости осуществления медиативной деятельности на них¹. С этой целью в 2016–2019 гг. осуществлен комплексный коммуникационный анализ 50 международных конференций гуманитарной направленности, на которых языком академического взаимодействия был английский язык.

На основе сопоставительного лингводидактического анализа коммуникативно-когнитивной структуры, характерной для каждого из международных информационно-коммуникационных академических мероприятий на русском и английском языках, определяется коммуникативно-информационная специфика каждого из них, раскрываются основные поведенческие сценарные линии/схематы [38. С. 126–127] вербального и невербального поведения их участников, учитывая суть предписываемых им академических ролей, а также характерное для них жанровое наполнение академического официального и неофициального общения (причем, выделяются как аналогичные академические речевые жанры, функционирующие во всех академических культурах (например, лекция, конспект лекции), так и жанры, характерные для отдельных академических культур (например, лекционный (рефлексивный) дневник [48], характерный для ряда стран Западной Европы). Исходя из результатов этого анализа, принимаются методические решения о возможности и необходимости моделирования конкретных научных мероприятий в учебной образовательной среде, учитывая особенности дидактического контекста со-изучения языков и культур в вузе и лингвокультурных особенностей контингента студентов.

¹ Однако до сих пор существуют лишь единичные работы по формату оценивания билингвальной коммуникативно-прагматической компетенции эффективно и конструктивно общаться на академических мероприятиях (учебных или научных), таких как международные офлайн- и онлайн-конференции, форумы и т.п., установление профессиональных контактов с исследователями и педагогами других стран.

Посредством последующего лингводиактического сопоставительного кросс-культурного анализа особенностей соотносимых речевых жанров академического текста (функционирующих как в родной, так и инокультурной академической среде) выделяются академические макроумения с их последующей детализацией в терминах микроумений. Выделенные макроумения и составляющие их микроумения, владение которыми необходимо для создания академических продуктов (приемлемых и не отторгаемых другими участниками международного научного общения), становятся объектом формирования, развития и совершенствования при со-изучении русского и английского языков, а также оценивания в процессе внутривузовского мониторинга степени их сформированности в контексте межкультурной компетентностной парадигмы языкового образования в высшей школе.

Поясним: микрообъекты учебного моделирования международного академического общения включают в себя дискурсивные умения порождать академические тексты разных жанров и оценивать их качество с учетом особенностей восприятия представителей конкретных академических лингвокультур, а также с учетом глобальных тенденций в текстовом и образно-схематическом представлении исследовательских результатов на международных академических мероприятиях. В частности, это касается строго регламентированного и подчас автоматизированного формата создания как презентаций для выступлений на международных конференциях, так и статей для рецензируемых международных журналов, в которых фактически заложен англоязычный, если не сказать евроантлантический формат выступлений [6] при защите европейской докторской диссертации.

Как показывает анализ международных академических событий в России и за ее пределами, среди них можно выделить:

– **письменные речевые жанры**, например, заявка на участие в академическом мероприятии (включая получение гранта), аннотированный список литературы, терминологический глоссарий, академический комментарий, конспект лекции, лекционный дневник, академическое эссе, аннотация к статье, тезисы, текст презентации/выступления, академическая статья, академическая корреспонденция, перевод академических работ (полный, реферативный, выборочный), академический/научный отчет, квалификационная академическая работа;

– **устные речевые жанры**, например академический опрос/расспрос, квест, формализованная академическая беседа, кулуарное диалогическое взаимодействие, академическое интервью, академическая рефлексия на прочитанное/услышанное/увиденное, академическая презентация, академическая лекция (включая лекции-визуализации, видеолекции), академические видеокomentarии и видеоразмышления

по спорным исследовательским вопросам, устные выступления оппонентов, участников круглых столов/дебатов;

– **устно-письменные** (смешанные жанры), например публичные академические речи научно-популярного/научно специализированного характера, выступления соискателя академической/научной степени, его оппонентов и других участников защиты диссертационного исследования, устные и письменные продукты исследовательского мозгового штурма, а также результаты академических проектов.

Академические требования к культуре монолингвального и биллингвального коммуникативно-когнитивного поведения аспирантов в зеркале компетентностного подхода к четырехуровневому градуированию научно-исследовательского труда научных работников разного ранга и статуса. Разработка модели внутривузовского оценивания уровня владения аспирантами академическими макро- и микро-умениями предлагает предварительный анализ документов международных и национальных дескрипторов, в которых представлены международные и (или) национальные дескрипторы для оценивания качества профессионально-профильного коммуникативного образования аспирантов, в частности, это относится к общеевропейским дескрипторам труда научных работников разного ранга и научного статуса [49]. В рассматриваемом исследовании для этого анализа использовались следующие источники: а) дескрипторы исследовательских профилей [49]; б) нормативные документы Минобрнауки России на 2018–2020 гг.; в) Ломоносовские самостоятельные стандарты высшего образования МГУ по гуманитарным направлениям подготовки; г) отчет по проекту РФ «Разработка теоретической и эмпирической базы для подготовки исследователей и оценки их исследовательской деятельности» [50]. Анализ этих документов позволяет получить необходимые данные о социокультурном контексте, в котором современные исследователи должны работать и общаться на английском языке в международной академической среде, учитывая свой исследовательским статус и ранг, а также международно поддерживаемый кодекс чести исследователя.

В лингводидактическом плане особый интерес представляет градуирование научного труда в зависимости от научно-исследовательского статуса и отчасти занимаемой должности научного работника, независимо от того, где он работает – в частном или государственном секторе [49]. Среди этих исследовательских профилей выделяются:

1. Исследователь первого ранга (R1, First Stage Researcher), куда входят студенты аспирантуры или западноевропейской докторантуры, которые проводят свои исследования под непосредственным научным руководством в промышленности, научно-исследовательских институтах или университетах.

2. Исследователь второго ранга (R2, The Recognised Researcher), к которому относят исследователей, имеющих степень доктора философии или ее эквивалент (например, российский кандидат наук), и который пока еще не является полностью независимым в своем исследовательском труде, работая под руководством в исследовательской группе.

3. Исследователь третьего ранга (R3, The Established Researcher), к рангу которого относят исследователей, самостоятельно ведущих инновационные исследования в рамках актуальных научных направлений.

4. Исследователь четвертого ранга (R4, The Leading Researcher) включает исследователей, которые возглавляют инновационное исследовательское направление или область [49].

Каждый из профилей был описан с точки зрения необходимых и желаемых компетенций [49] (табл. 1).

Градуированные требования к исследователям каждого из перечисленных выше рангов представлены в рассматриваемом документе в терминах ключевых и желательных компетенций. Иллюстрацией к сказанному является табл. 1, в которой приведены требования к исследователю первого ранга (непосредственно касающиеся российских аспирантов) и к исследователю второго ранга (после того как защищена кандидатская диссертация и ее автору присваивается искомая научная степень).

Т а б л и ц а 1

**Общеввропейские необходимые и желательные компетенции
у исследователей рангов R1 и R2**

Profile	Necessary Competences	Desirable Competences
R1 PhD students	1) carries out research under supervision; 2) has the ambition to develop knowledge of research methodologies and discipline; 3) has demonstrated a good understanding of a field of study; 4) has demonstrated the ability to produce data under supervision; 5) is capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas; 6) is able to explain the outcome of research (and value thereof) to research colleagues	<i>Develops integrated language, communication and environment skills, especially in an international context</i>
R2 PhD holders	1) has demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of research associated with that field; 2) has demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial programme of research with integrity; 3) has made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, innovation or application. This could merit national or international refereed publication or patent;	1) understands the agenda of industry and other related employment sectors; 2) understands the value of his/her research work in the context of products and services from industry and other related employment sectors; 3) <i>can communicate with the wider community, and with</i>

Profile	Necessary Competences	Desirable Competences
	4) demonstrates critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas; 5) <i>can communicate with their peers</i> – be able to explain the outcome of their research (and value thereof) to the research community; 6) takes ownership for and manages own career progression, sets realistic and achievable career goals, identifies, and develops ways to improve employability; 7) co-authors papers at workshop and conferences	<i>society generally, about their areas of expertise;</i> 4) <i>can be expected to promote, within professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge-based society;</i> 5) can mentor First Stage Researchers, helping them to be more effective and successful in their RandD trajectory

Предполагается, что по мере движения научного работника от одного ранга к другому происходят существенные качественные изменения в их билингвальном компетентностном развитии как партнера по академической коммуникации. Другими словами, университетское языковое образование должно не только помочь аспирантам достичь уровня коммуникативных компетенций, подходящего для исследовательской деятельности R1, но и дать им понять, что языковое билингвальное образование при изучении английского языка – это путешествие длиною в жизнь, и они должны всегда быть вовлечены в коммуникационную деятельность в рамках тех или иных академических мероприятий и научных событий, в связи с чем требуются методические преобразования в языковом образовании и особенно самообразовании.

Таким образом, чтобы помочь аспирантам выбирать свою стратегию научно-исследовательского самообразования и строить траекторию улучшения и совершенствования своей рецептивной, продуктивной, интерактивной и медиативной деятельности как на английском, так и русском языках международного научного общения, для этих целей приведенные выше профили исследователей разных рангов должны быть лингводидактически осмыслены и понятийно расширены, показывая взаимопроникновение билингвальной коммуникативной деятельности научного работника в его научно-образовательную, научно-исследовательскую и научно-просветительскую деятельность, которые обычно выполняют ученые в современном мире.

Таблицы 2, 3 иллюстрируют результаты лингводидактического расширения профилей исследователей рангов R1 и R2. Таким же образом было достигнуто лингводидактическое расширение профилей R3 и R4 и результаты этих лингводидактических процедур представлены в исследовательском отчете 2018 г. [50].

Лингводидактический анализ рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык (английский язык)» в зеркале требований к иссле-

дователям первого и второго рангов является следующей необходимой предпосылкой для определения лингводидактической основы моделирования фонда оценочных средств в университетском языковом образовании.

Т а б л и ц а 2

Лингводидактическое расширение дескрипторов оценивания деятельности исследователя первого ранга (R1 Profile)

First stage researcher descriptors	Academic language skills for research career (a suggested classification of research-friendly verbal and non-verbal skills that are required for PhDs (R1))
Necessary Competences: 1) carries out research under supervision; 2) has the ambition to develop knowledge of research methodologies and discipline; 3) has demonstrated a good understanding of a field of study; 4) has demonstrated the ability to produce data under supervision; 5) is capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas; 6) is able to explain the outcomes of research (and value thereof) to research colleagues Desirable Competences: 1) develops integrated language, communication and environment skills to be able to communicate with peers, especially in an international context	A. Monolingual English skills in: ✓ academic listening; ✓ reading, writing; ✓ speaking. B. Bilingual research-oriented academic skills in: ✓ critical reading; ✓ critical listening; ✓ verbal reasoning. C. Monolingual/bilingual skills in: ✓ transforming and visualizing verbal information into graphic information, using graphs, charts, pictograms, mind maps etc., ✓ interpreting verbal and graphic information. D. Monolingual English skills in making an academic presentation on research results: ✓ writing academic skills; ✓ speaking academic skills in formal international settings; ✓ small talk speaking skills in neutral and informal settings. E. Monolingual English skills and bilingual skills in writing academic correspondence. F. Monolingual English and bilingual skills in writing a literature review. G. Monolingual and bilingual skills in writing all parts of a research paper. H. English skills in establishing international contacts and goal-oriented cooperation. I. Monolingual English skills in discussing research matters / results offline and online. J. Monolingual English skills in mediating a communication. K. Monolingual English skills in overcoming academic communication barriers and gaps. L. Bilingual skills in rendering English science texts into Russian and Russian science texts into English. M. Bilingual skills in translating a written English or Russian science text in speech; N. Bilingual skills translating a written English or Russian science text in writing. O. Monolingual English skills in processing an English science text

Лингводидактическое расширение дескрипторов оценивания деятельности исследователя второго ранга (R2 Profile)

Necessary Competences: 1) has demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of research associated with that field; 2) has demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial programme of research with integrity; 3) has made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, innovation or application. This could merit national or international refereed publication or patent; 4) demonstrates critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas; 5) can communicate with their peers – be able to explain the outcome of their research (and value thereof) to the research community; 6) takes ownership for and manages own career progression, sets realistic and achievable career goals, identifies and develops ways to improve employability; 7) co-authors papers at workshop and conferences	A. Bilingual research-oriented skills in reviewing: ✓ scholarly papers; ✓ Master's degree thesis; ✓ scholarly books. B. Monolingual English and Russian skills in editing research works. C. Monological English and Russian skills in supervising MD dissertations. D. Monological and bilingual skills in writing: ✓ papers, monographs etc.; ✓ project report; ✓ reference letters; ✓ grant correspondence, ✓ project proposals and reports. Speaking skills in: ✓ formal academic settings; ✓ informal academic settings; ✓ bilingual integrated speaking and writing; ✓ skills to participate and cooperate in international research projects. E. Monolingual English and Russian speaking skills in: ✓ mediating concept; ✓ facilitating pluricultural space in academic communications. F. Acting as an intermediary in: ✓ informal academic and informal cross-cultural settings; ✓ formal academic cross-cultural settings. G. Monolingual English skills and bilingual skills (in the international university classroom) in lecturing and conducting seminars. H. Pluricultural skills, if necessary bilingual ones to act as an intermediary in: ✓ formal academic and informal pluricultural academic settings; ✓ formal academic pluricultural settings. I. Monolingual English and Russian skills in acting as a conference moderator/facilitator
Desirable Competences: 1) understands the agenda of industry and other related employment sectors; 2) understands the value of his/her research work in the context of products and services from industry and other related employment sectors; 3) can communicate with the wider community, and with society generally, about their areas of expertise; 4) can be expected to promote, within professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge-based society. 5) can mentor First Stage Researchers, helping them to be more effective and successful in their R and D trajectory	

Примечание. Классификация академических навыков была предложена В.В. Сафоновой.

Источник: <https://euraxess.ec.europa.eu/europe/career-development/training-researchers/research-profiles-descriptors>

В 2018–2020 гг. был осуществлен подобного рода анализ 50 рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык (английский язык)», разработанных для аспирантов и использовавшихся в 2018–

2020 гг. в МГУ и других российских вузах, с целью определить, в какой мере рабочие программы по рассматриваемой дисциплине могли бы помочь преподавателям-практикам развивать и оценивать у аспирантов те коммуникативные монолингвальные и билингвальные умения, без которых исследователи в современном мире не смогут:

- осуществлять научно-исследовательскую деятельность с учетом мировых и национальных научных достижений и международного кодекса научного работника;

- представлять, оценивать и публиковать на АЯ свои исследовательские результаты с учетом особенностей структурирования статей в евроатлантическом формате, международных требований к публикациям высокорейтинговых зарубежных научных журналов;

- выполнять научно-просветительскую деятельности в России и за рубежом;

- быть готовым к участию в групповой экспертизе по оцениванию результатов научно-образовательной и научно-исследовательской деятельности научного работника;

- устанавливать научные контакты в условиях международного взаимодействия для последующего международного сотрудничества в глокализованном мире.

Анализ 50 российских рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык (английский язык)» показал, что, за исключением иноязычных коммуникативных умений A, D, L, M и N (см. табл. 3), другие коммуникативные умения на со-изучаемых языках, особенно билингвальные медиативные умения, полностью игнорировались как желаемые результаты обучения и изучения АЯ в аспирантуре.

Данные фокус-группового интервью показали, что хотя 20 из 25 опрошенных респондентов признали и поддержали идею о насущной необходимости переосмысления модели изучения АЯ при языковой подготовке научного работника и способов оценивания международно ориентированных коммуникативных умений на АЯ, а также на английском и русском языках, однако они также полагали, что для того, чтобы обновить модель изучения АЯ как инструмента академического взаимодействия в международной научной среде в университетское языковое образование, потребуется не менее трех или даже четырех лет:

- а) из-за незнания международных (в том числе общеевропейских) требований к компетентностному развитию аспирантов как научных работников, как авторов научных публикаций, как медиаторов;

- б) отсутствия фундаментальных лингводидактических исследований по выявлению общего и специфического в коммуникативном поведении участников международной научной коммуникации в условиях англоязычной и русскоязычной академической среды;

в) отсутствия соответствующих методически релевантных учебных пособий и экспериментально апробированного фонда оценочных средств (15 респондентов) для определения степени готовности аспирантов к выполнению научно-образовательной, научно-исследовательской и научно-просветительской деятельности на АЯ в условиях международной академической коммуникации;

г) трудоемкости процесса конструирования методического оценочного инструментария и их апробации в университетской аудитории (21 респондент);

д) недостаточной разработанности коммуникативно-ориентированного и коммуникационного кросс-культурного академического тренинга для эффективного участия в научной жизни именно глокализованного мира.

Помимо этого, некоторые из респондентов упомянули о том, что, будучи сами преподавателями ИЯ в вузах (у них аспирантское образование сочетается с параллельной преподавательской деятельностью), им необходима существенная методическая переподготовка в области лингвокультурной педагогики, ориентированной на обучение АЯ как инструменту академической корпорации и сотрудничества при использовании АЯ как лингва франка (ELF), так и того варианта АЯ, который обозначен в лингводидактике как стандартизированный английский язык международного общения (EIL). Также гораздо больше времени следует уделять междисциплинарной системе научного саморазвития аспирантов в инновационных направлениях лингводидактики и смежных с ней дисциплин. В частности, это касается таких областей научного знания, как когнитивная лингвистика, коммуникативистика, психология межкультурной коммуникации, культурология и культуроведение, контактная вариатология, социология и политология, что они реально могли себе позволить в то время.

Заключение

Билингвальное образование средствами английского и русского языков – качественно новая тенденция и культурное явление в высшей школе Российской Федерации, причем последнее пока далеко не полностью методически обеспечено, в том числе при создании нормативно-правовой базы языкового образования (ООП, рабочие программы по дисциплинам) и при конструировании учебной литературы, создании инструментария и фонда оценочных средств, при этом не только для практических курсов по ИЯ, но и для теоретических курсов (включая в них англоязычный или другой иноязычный компонент). Одной из задач развития билингвального образования средствами английского и русского языков является разработка таких

внутривузовских оценочных средств, которые давали бы реальную картину компетенций аспирантов как академических субъектов международного академического сообщества.

Именно поэтому методология и методика построения рассматриваемых иноязычных и двуязычных оценочных заданий должна претерпевать кардинальные изменения, предполагающие новый вид междисциплинарного комплексного лингводидактического анализа, включающего, во-первых, коммуникационный анализ реальных научных мероприятий и событий, в которых аспирант выступает как субъект международной научной коммуникации; во-вторых, сравнительный кросс-культурный анализ вербальных и невербальных сценариев академического вербального и невербального поведения, ожидаемых от аспиранта в международной академической среде, когда он или она выполняют определенную академическую роль на конкретном научном мероприятии, предписываемую ему или ей как участнику конкретного международного мероприятия/события.

Результаты этих анализов обеспечивают определение прочной лингводидактической основы для научного выделения и описания однопольных и двупольных академических макроумений и микроумений, с ориентацией на которые конструируется иерархически выстроенная система оценивания вербального и отчасти невербального поведения аспирантов как субъектов международного академического сообщества, которая затем становится объектом научно апробированного мониторинга развития у аспирантов билингвальной коммуникативной компетенции в процессе международно ориентированного языкового образования.

Несмотря на то что представленный научно-исследовательский проект является очень сложной и трудоемкой работой, которая все еще продолжается, я полагаю, что лингводидактические результаты, полученные на сегодняшний день, позволят начать обсуждение современных актуальных вопросов проектирования и создания динамичной многоуровневой и разноуровневой системы оценивания аспирантов при освоении учебной дисциплины «Иностранный язык» с учетом направления и научной специализации их подготовки, а также государственных, общественных и личностных потребностей аспирантов касательно международно ориентированного языкового образования в аспирантуре в глокализованном мире в XXI в.

Список источников

1. **Вепрева Т.Б., Печинкина О.В.** Иностранный язык в аспирантуре: новый этап // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto»: транспорт, общество, образование, язык. 2016. № 1 (08). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inostranny-yazyk-v-aspiranture-novyy-etap> (дата обращения: 07.03.2022).

2. **Обучение** иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза: актуальные вопросы / Г.В. Буянова, А.С. Киндеркнехт, Т.В. Попова, Е.В. Пеунова ; науч. ред. А.С. Киндеркнехт. Пермь : Прокрость, 2017. 188 с.
3. **Пенкина М.В.** Методика внутривузовского контроля сформированности межкультурных коммуникативных умений у студентов магистратуры (в научно-образовательной среде) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 25 с.
4. **Штукке Е.Е.** Преимущества применения технологии тестирования для обучения и контроля межкультурной компетенции студентов // Современные проблемы образования. 2010. № 2 (018). С. 126–129.
5. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996.
6. **Сафонова В.В.** Евро-атлантические форматы международной научной коммуникации как актуальная область исследования в дидактике перевода для аспирантов-гуманитариев // Русский язык и культура в зеркале перевода: юбилейная международная научная конференция (г. Салоники (Греция), 8–12 июля 2021 г.) : материалы конф. Т. 10. Салоники, 2021а. С. 111–121.
7. **Сафонова В.В.** Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021б. № 1. С. 151–164.
8. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 2–13.
9. **Safonova V.** Cultural Studies as a Didactic Means of Improving Intercultural Language Education // European Journal of Language and Literature Studies (European Centre for Science and Research). 2017. Vol. 7, № 1. P. 76–85.
10. **House J.** Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a Lingua Franca and the myth of mutual intelligibility // Teaching and Learning English as a Global Language: *native and non-native perspectives* / ed. by C. Gnutzmann. Tübingen : Stauffenburg, 1999. P. 73–89.
11. **Jenkins J.** Assessing English as a Lingua Franca // Encyclopedia of Language and Education. Language Testing and Assessment / eds. by C. Clapham, P. Corson. Vol. 7. New York : Springer, 2016. P. 1–15.
12. **Jenkins J.** English as a Lingua Franca in the international university: The politics of academic English language policy. Routledge, 2014. 243 p.
13. **Jenkins J.** The phonology of English as an international language. Oxford : Oxford University Press, 2000. 258 p.
14. **Прошина З.Г.** Интегративная роль английского языка как лингва франка в АТР // Российский Дальний Восток и интеграционные процессы в странах АТР: политико-экономические, социально-культурные проблемы : материалы VI междунар. науч.-практ. конф. Владивосток : МГУ им. адм. Г.И. Невельского, 2008. С. 6–10.
15. **Бондаренко В.Е.** Вариативность английского языка как лингводидактическая проблема при обучении английскому как «Lingua franca» // Вестник МГЛУ. 2014. Вып. 14. С. 9–17.
16. **Любимова А.А., Колесникова А.Н.** Требования к произношению преподавателя английского языка: нормативность или фонетическая разборчивость? // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 171–182.
17. **Сафонова В.В., Колесникова А.Н., Любимова А.А.** Параметры оценивания сформированности фонологической компетенции при изучении английского языка как лингва франка // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 3. С. 186–202.

18. **Seidlhofer B.** Understanding English as a Lingua Franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a lingua franca. Oxford : Oxford University Press, 2011. 264 p.
19. **Mauranen A.** Signaling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication // International Journal of the Sociology of Language. 2006. № 177. P. 123–150.
20. **Mauranen A.** Exploring ELF: academic English Shaped by Non-native Speakers. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 271 p.
21. **Cogo A.** English as a Lingua Franca: Concepts, Use and Implications // English Language Teaching Journal. 2012. № 66 (1). P. 97–105.
22. **Cogo A.** English as a Lingua Franca: Descriptions, Domains and applications // International perspectives on English as a Lingua Franca / eds. by H. Bowles, A. Cogo. London : Palgrave Macmillan, 2015. P. 1–12.
23. **Dewey M.** The distinctiveness of English as a Lingua Franca // ELT Journal. 2013. № 67 (3). P. 346–349.
24. **Dewey M.** Towards a post-normative approach: Learning the pedagogy of ELF // Journal of English as a Lingua Franca. 2012. № 1(1). P. 141–170.
25. **Ehrenreich S.** The Dynamics of English as a Lingua Franca in international business: language contact perspective // Latest Trends in ELF Research / eds. by A. Archibald, A. Cogo, J. Jenkins. Cambridge Scholars Publishing, 2011. P. 11–34.
26. **Jenkins J., Baker W., Dewey M.** The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca. London ; New York : Routledge, 2018. 620 p.
27. **Bowles H., Cogo A.** International perspectives on English as a Lingua Franca: Pedagogical Insights. London : Palgrave Macmillan, 2015. 212 p.
28. **Exploring ELF in Japanese Academic and Business Contexts: Conceptualisation, Research and Pedagogic Implications** / ed. by K. Murata. Routledge, 2015. 262 p.
29. **Firth A.** The lingua franca factor // Intercultural Pragmatics. 2009. № 6 (2). P. 147–170. <https://doi.org/10.1515/IPRG.2009.009>.
30. **Nelson C., Prostina Z.G., Davis D.R.** Handbook of World Englishes. New Jersey : Wiley & Sons, Incorporated, 2020. 848 p.
31. **Widdowson H.G.** EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests // World Englishes. 1997. № 16 (1). P. 135–146.
32. **Ur P.** English as a Lingua Franca and Some Implications for English Teachers // BETA-IATEFL Conference. Stara Zagora, Bulgaria, 2009. URL: https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/Coll09-Ur_Plenary_Handouts.pdf (accessed: 07.03.2022).
33. **Kiczowski M., Lowe R.J.** Teaching English as a Lingua Franca: The journey from EFL to ELF. London : DELTA Publishing, 2019. 119 p.
34. **Любимова А.А., Колесникова А.Н.** Произносительная нормативность в контексте лингва франка: от изменения требований к изменению взглядов // Rhema. Рема. 2021. № 3. С. 82–97.
35. **Matsuda A.** Incorporating world Englishes in teaching English as an international language // TESOL Quarterly. 2003. № 37 (4). P. 719–729.
36. **Ekstam J., Sarvandy E.** Principles of the ‘lingua franca approach’ and their implications for pedagogical practice in the Iranian context // Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances. 2018. № 6 (1). P. 39–52.
37. **Kirkpatrick A.** Teaching English in Asia in non-Anglo cultural contexts: Principles of the ‘lingua franca approach’ // The pedagogy of English as an international language: Perspectives from scholars, teachers, and students / eds. by R. Marlina, R.A. Giri. New York : Springer, 2014. P. 23–34.
38. **Common** European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 p.

39. **North B., Piccardo E.** Companion Volume: Common European Framework of References for Languages: Language Learning, Teaching and Assessment. Strasbourg : Council of Europe, 2020. 275 p.
40. **Hamp-Lyons L., Davies A.** The Englishes of English tests: bias revisited // World Englishes. 2008. № 27 (1). P. 26–39.
41. **Newbold D.** Engaging with ELF in an Entrance Test for European University Students // Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca / eds. by Y. Bayyurt, A. Sumru. Berlin : De Gruyter Mouton, 2015. P. 205–222.
42. **Shohamy E.** The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests. Abingdon-on-Thames : Routledge, 2014. 208 p.
43. **Kiczowski M.** Seven principles for writing materials for English as a lingua franca // ELT Journal. 2020. № 74 (1). P. 1–9.
44. **Sifakis N.C.** ELF awareness in English language teaching: Principles and processes // Applied Linguistics. 2017. № 40 (2). P. 288–306.
45. **Yu G., Green A.** Preparing for Admissions Tests in English // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2021. Vol. 28, Is. 1. P. 1–12.
46. **Clark T., Yu G.** Beyond the IELTS test: Chinese and Japanese postgraduate UK experiences, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2021. Vol. 24, Is. 10. P. 1512–1530.
47. **Pinner R.** Japanese Students' Reactions to International Speakers of English: Native-speakerism and Authenticity [paper presentation] // The 5th Waseda ELF International Workshop, Waseda. Tokyo, Japan. 2015. URL: <https://www.slideshare.net/engnet/japanese-students-reactions-to-international-speakers-of-english-nativespeakerism-and-authenticity> (accessed: 07.03.2022).
48. **Стернин И.А.** Коммуникативное поведение. Вып. 32: Академическое общение. Воронеж : Истоки, 2009. 194 с.
49. **Towards a European Framework for Research Careers.** URL: https://cdn5.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/towards_a_european_framework_for_research_careers_final.pdf (accessed: 07.03.2022).
50. **Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования** / отв. ред. Е.В. Караваева. М. : Геоинфо, 2018. 240 с.

References

1. Vepreva T.B., Pechinkina O.V. (2016) Inostrannyj jazyk v aspiranture: novyj etap [Foreign language in postgraduate studies: a new stage] // Mezhdunarodnyj informacionno-analiticheskij zhurnal Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, jazyk. 1 (08). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inostrannyj-yazyk-v-aspiranture-novyy-etap> (Accessed: 07.03.2022).
2. Bujanova G.V., Kinderknecht A.S., Popova T.V., Peunova E.V. (2017) Obuchenie inostrannomu jazyku v aspiranture nejazykovogo vuza: aktual'nye voprosy: monografija [Teaching a foreign language in graduate school at a non-linguistic university: topical issues: monograph]. Perm' IPC Prokrost. 188 p.
3. Penkina M.V. (2019) Metodika vnutrivuzovskogo kontrolja sformirovannosti mezhkul'turnyh kommunikativnyh umenij u studentov magistratury (v nauchno-obrazovatel'noj srede) [Methodology of intra-university control of the readiness of intercultural communication skills among master's degree students (in the scientific and educational environment)]. Abstract of Pedagogics cand. dis. M. 25 p.
4. Shtukke E.E. (2010) Preimushhestva primeneniya tehnologii testirovaniya dlja obucheniya i kontrolja mezhkul'turnoj kompetencii studentov [Benefits of using testing technology for teaching and monitoring students' intercultural competence]. Sovremennye problemy obrazovaniya. 2 (018). pp. 126–129.

5. Safonova V.V. (1996) *Izuchenie jazykov mezhdunarodnogo obshhenija v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij* [The study of languages of international communication within the dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh: «Istoki».
6. Safonova V.V. (2021a) *Evro-atlanticheskie formaty mezhdunarodnoj nauchnoj kommunikacii kak aktual'naja oblast' issledovanija v didaktike perevoda dlja aspirantov-gumanitarijev* [Euro-Atlantic formats of international scientific communication as a topical area of research in translation didactics for graduate students in the humanities]. *Russkij jazyk i kul'tura v zerkale perevoda: jubilejnaja mezhdunarodnaja nauchnaja konferencija*, 10. pp. 111-121.
7. Safonova V.V. (2021b) *Lingvodidakticheskie razmyshlenija o mediativnom obrazovanii prepodavatelja-issledovatelja v sisteme jazykovoj podgotovki k mezhdunarodnomu partnerstvu i sotrudnichestvu* [Linguodidactic reflections on the mediative education of a teacher-researcher in the system of language training for international partnership and cooperation]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 1. pp. 151-164.
8. Safonova V.V. (2014) *Sociokul'turnyj podhod: osnovnye social'no-pedagogicheskie i metodicheskie polozhenija* [Sociocultural approach: basic socio-pedagogical and methodological provisions]. *Inostrannye jazyki v shkole*, 11. pp. 2-13.
9. Safonova V. (2017) *Cultural Studies as a Didactic Means of Improving Intercultural Language Education* // *European Journal of Language and Literature Studies* (European Centre for Science and Research). Vol. 7 (1). pp. 76-85.
10. House J. (1999) *Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a Lingua Franca and the myth of mutual intelligibility* // *Teaching and Learning English as a Global Language: native and non-native perspectives* / ed. by C. Gnutzmann. Tübingen: Stauffenburg. pp. 73-89.
11. Jenkins J. (2016) *Assessing English as a Lingua Franca* // *Encyclopedia of Language and Education. Language Testing and Assessment* / eds. by C. Clapham, P. Corson. Vol. 7. New York: Springer. pp. 1-15.
12. Jenkins J. (2014) *English as a Lingua Franca in the international university: The politics of academic English language policy*. Routledge. 243 p.
13. Jenkins J. (2000) *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press. 258 p.
14. Proshina Z.G. (2008) *Integrativnaja rol' anglijskogo jazyka kak lingva franca v ATR* [Integrative role of English as a lingua franca in the Asia-Pacific region] // *Vladivostok: MGU im. Adm. G.I. Nevel'skogo*. pp. 6-10.
15. Bondarenko E. V. (2014). *Variativnost' anglijskogo jazyka kak lingvodidakticheskaja problema pri obuchenii anglijskomu kak Lingua franca* [Variability of the English language as a linguodidactic problem in teaching English as Lingua Franca]. *Vestnik MGLU*, 14. pp. 9-17.
16. Ljubimova A.A., Kolesnikova A.N. (2020) *Trebovanija k proiznosheniju prepodavatelja anglijskogo jazyka: normativnost' ili foneticheskaja razborchivost'?* [Requirements for an English teacher's pronunciation: normativity or phonetic intelligibility?]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 19: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija*, 4. pp. 171-182.
17. Safonova V.V., Kolesnikova A.N., Ljubimova A.A. (2021) *Parametry ocenivaniya sformirovannosti fonologicheskoy kompetencii pri izuchenii anglijskogo jazyka kak lingva franca* [Parameters for assessing the readiness of phonological competence when learning English as a lingua franca]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 19: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija*, 3. pp. 186-202.
18. Seidlhofer B. (2011) *Understanding English as a Lingua Franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press. 264 p.

19. Mauranen A. (2006) Signaling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication // *International Journal of the Sociology of Language*. 177. pp. 123-150.
20. Mauranen A. (2012) *Exploring ELF: academic English Shaped by Non-native Speakers*. Cambridge : Cambridge University Press. 271 p.
21. Cogo A. (2012) English as a Lingua Franca: Concepts, Use and Implications // *English Language Teaching Journal*. 66 (1). pp. 97-105.
22. Cogo A. (2015) English as a Lingua Franca: Descriptions, Domains and applications // *International perspectives on English as a Lingua Franca* / eds. by H. Bowles, A. Cogo. London : Palgrave Macmillan. pp. 1-12.
23. Dewey M. (2013) The distinctiveness of English as a Lingua Franca // *ELT Journal*. 67 (3). pp. 346-349.
24. Dewey M. (2012) Towards a post-normative approach: Learning the pedagogy of ELF // *Journal of English as a Lingua Franca*. 1 (1). pp. 141-170.
25. Ehrenreich S. (2011) The Dynamics of English as a Lingua Franca in international business: language contact perspective // *Latest Trends in ELF Research* / eds. by A. Archibald, A. Cogo, J. Jenkins. Cambridge Scholars Publishing. pp. 11-34.
26. Jenkins J., Baker W., Dewey M. (2018) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London; New York: Routledge. 620 p.
27. Bowles H., Cogo A. (2015) *International perspectives on English as a Lingua Franca: Pedagogical Insights*. London: Palgrave Macmillan. 212 p.
28. *Exploring ELF in Japanese Academic and Business Contexts: Conceptualisation, Research and Pedagogic Implications (2015)* / ed. by K. Murata. Routledge. 262 p.
29. Firth A. (2009) The lingua franca factor // *Intercultural Pragmatics*. 6 (2). pp. 147-170. <https://doi.org/10.1515/IPRG.2009.009>.
30. Nelson C., Prostina Z.G., Davis D.R. (2020) *Handbook of World Englishes*. New Jersey: Wiley & Sons, Incorporated. 848 p.
31. Widdowson H.G. (1997) EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests // *World Englishes*. 16 (1). pp. 135-146.
32. Ur P. (2009) English as a Lingua Franca and Some Implications for English Teachers // BETA-IATEFL Conference. Stara Zagora, Bulgaria. URL: https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/Coll09-Ur_Plenary_Handouts.pdf (Accessed: 07.03.2022).
33. Kiczowski M., Lowe R.J. (2019) *Teaching English as a Lingua Franca: The journey from EFL to ELF*. London: DELTA Publishing. 119 p.
34. Ljubimova A.A., Kolesnikova A.N. (2021) Proiznositel'naja normativnost' v kontekste lingva franka: ot izmenenija trebovanij k izmeneniju vzgljadov [Pronunciation normativity in the context of the lingua franca: from changing requirements to changing views]. *Rema*, 3. pp. 82-97.
35. Matsuda A. (2003) Incorporating world Englishes in teaching English as an international language // *TESOL Quarterly*. 37 (4). pp. 719-729.
36. Ekstam J., Sarvandy E. (2018) Principles of the 'lingua franca approach' and their implications for pedagogical practice in the Iranian context // *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*. 6 (1). pp. 39-52.
37. Kirkpatrick A. (2014) Teaching English in Asia in non-Anglo cultural contexts: Principles of the 'lingua franca approach' // *The pedagogy of English as an international language: Perspectives from scholars, teachers, and students* / eds. by R. Marlina, R.A. Giri. New York: Springer. pp. 23-34.
38. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001)*. Cambridge: Cambridge University Press. 260 p.
39. North B., Piccardo E. (2020) *Companion Volume: Common European Framework of References for Languages: Language Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. 275 p.

40. Hamp-Lyons L., Davies A. (2008) The Englishes of English tests: bias revisited // World Englishes. 27 (1). pp. 26-39.
41. Newbold D. (2015) Engaging with ELF in an Entrance Test for European University Students // Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca / eds. by Y. Bayyurt, A. Sumru. Berlin: De Gruyter Mouton. pp. 205-222.
42. Shohamy E. (2014) The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests. Abingdon-on-Thames: Routledge. 208 p.
43. Kiczkowiak M. (2020) Seven principles for writing materials for English as a lingua franca // ELT Journal. 74 (1). pp. 1-9.
44. Sifakis N.C. (2017) ELF awareness in English language teaching: Principles and processes // Applied Linguistics. 40 (2). pp. 288-306.
45. Yu G., Green A. (2021) Preparing for Admissions Tests in English // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Vol. 28 (1). pp. 1-12.
46. Clark T., Yu G. (2021) Beyond the IELTS test: Chinese and Japanese postgraduate UK experiences, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Vol. 24, Is. 10. pp. 1512-1530.
47. Pinner R. (2015) Japanese Students' Reactions to International Speakers of English: Native-speakerism and Authenticity [paper presentation] // The 5th Waseda ELF International Workshop, Waseda. Tokyo, Japan. URL: <https://www.slideshare.net/engnet/japanese-students-reactions-to-international-speakers-of-english-nativespeakerism-and-authenticity> (Accessed: 07.03.2022).
48. Sternin I.A. (2009) Kommunikativnoe povedenie. Akademicheskoe obshhenie. Monografiya [Communicative behaviour. Academic communication]. Voronezh: izd-vo «Istoki». 194 p.
49. Towards a European Framework for Research Careers. URL: https://cdn5.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/towards_a_european_framework_for_research_careers_final.pdf (Accessed: 07.03.2022).
50. Karavaeva E. V. (2018) Issledovatel' XXI veka: formirovanie kompetencij v sisteme vysshego obrazovaniya. Kollektivnaya monografiya [Researcher of the XXI century: the building of competencies in the system of higher education: monograph]. M.: Izdatel'stvo Geoinfo, 240 p.

Информация об авторе:

Сафонова В.В. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Ленинские горы, 1, Москва, Россия, 119991). E-mail: euroschool@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Safonova V.V., D.Sc. (Education), Professor, Lomonosov Moscow State University (Leninskie Gory, 1, Moscow, Russia, 119991). E-mail: euroschool@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 07.04.2022; принята к публикации 04.05.2022

Received 07.04.2022; accepted for publication 04.05.2022

Научная статья

УДК 378.046.4

doi: 10.17223/19996195/58/16

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КЕЙС-МЕТОДА

Павел Викторович Сысоев¹, Роман Александрович Данилин²,
Данила Олегович Сорокин³

^{1, 2, 3} Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия

¹ psysoyev@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7478-7828

² romandanilin77@gmail.ru, ORCID: 0000-0002-1478-2432

³ sorokindanila2002@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7738-7416

Аннотация. Формирование умений иноязычного межкультурного взаимодействия выступает одним из составляющих компонентов формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Достижение поставленной цели требует отбора содержания обучения межкультурному взаимодействию студентов и выбора соответствующего метода обучения. Кейс-метод является одним из действенных методов проблемного обучения, заключающийся в анализе обучающимися конкретной проблемной ситуации и предложении возможного ее решения. Несмотря на значительный лингводидактический потенциал, данный метод не получил широкого распространения в обучении студентов иноязычному межкультурному взаимодействию. Цель исследования – описать методику обучения студентов иноязычному межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода и результаты ее апробации в экспериментальном обучении.

В ходе исследования была предложена номенклатура умений иноязычного межкультурного взаимодействия, включающая как общение в контексте «диалога культур», так и «не-диалога культур»: а) инициировать иноязычное межкультурное взаимодействие; б) поддерживать межкультурное взаимодействие в духе мира для достижения целей коммуникации; в) критически интерпретировать факты и реалии другой культуры с позиции этнорелятивизма; г) выступать в роли посредника между представителями разных культур, нивелируя культурные противоречия, выражая уважение представителям контактирующих культур; д) выходить из ситуации межкультурного конфликта; е) подавлять межкультурные конфликты; ж) приходить к согласию в межкультурных конфликтах.

В педагогическом эксперименте по обучению умениям иноязычного межкультурного взаимодействия приняли участие 20 студентов 2-го курса, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Английский язык») Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. Наряду с традиционной программой обучения студенты выполняли кейсы на основе аутентичных видеофильмов, поднимающих вопросы расовой, этнической, гендерной, социальной и религиозной дискриминации. Работа над кейсами включала знакомство с материалом кейса (просмотр фильмов и подбор дополнительных материалов по проблеме кейса), анализ ситуации, поиск возможных путей решения проблемы культурной дискриминации или агрессии. Для проверки эффективности предлагаемой методики до и после экспериментального обучения студентам было предложено ответить на вопросы анкеты. При ответе каждый респондент оценивал степень своего согласия или несогла-

сия с простыми непротиворечивыми суждениями относительно разных аспектов участия в межкультурном взаимодействии, от «полностью не согласен» до «полностью согласен». Результаты анкеты были обработаны с помощью методики *t*-критерия Стьюдента.

Полученные данные доказали эффективность методики развития умений иноязычного межкультурного взаимодействия на основе кейс-метода. Подробно представлены описание методики, предметно-тематическое содержание обучения студентов и результаты статистического анализа данных эксперимента.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурное взаимодействие, номенклатура умений, кейс-метод

Для цитирования: Сысоев П.В., Данилин Р.А., Сорокин Д.О. Обучение иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода // Язык и культура. 2022. № 58. С. 292–309. doi: 10.17223/19996195/58/16

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/16

TEACHING STUDENTS FOREIGN LANGUAGE INTERCULTURAL COMMUNICATION USING THE CASE METHOD

Pavel V. Sysoyev¹, Roman A. Danilin², Danila O. Sorokin³

^{1, 2, 3} *Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia*

¹ *psysoyev@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7478-7828*

² *romandanilin77@gmail.ru, ORCID: 0000-0002-1478-2432*

³ *sorokindanila2002@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7738-7416*

Abstract. Development of skills of foreign-language intercultural communication stands as one of the components of the development of students' foreign-language intercultural communicative competence. Achieving this goal requires selecting the content of teaching intercultural communication of students and choosing the appropriate teaching method. The case study method is one of the effective methods of problem-based learning, which consists in the analysis of a specific problem situation by students and the proposal of a possible solution. Despite its significant linguistic and didactic potential, this method has not been widely used in teaching students foreign-language intercultural communication. The purpose of the study is to describe the methodology of teaching students foreign-language intercultural communication based on the case method and the results of its testing in experimental training. In the course of the study, a nomenclature of skills of foreign-language intercultural communication was proposed, including both communication in the context of “dialogue of cultures” and “non-dialogue of cultures”: a) initiate foreign-language intercultural communication; b) maintain intercultural communication in the spirit of peace in order to achieve the goals of communication; c) critically interpret the facts and realities of another culture from the position of ethno-relativism; d) act as an intermediary between representatives of different cultures, neutralizing cultural contradictions, expressing respect for the representative of the contacting cultures; e) avoid situations of intercultural conflict; f) suppress intercultural conflicts; and g) come to an agreement in cross-cultural conflicts. Twenty 2nd-year students studying “Pedagogical Education” (profile: “English”) of Derzhavin Tambov State University took part in the pedagogical experiment on teaching the skills of foreign-language intercultural

communication. Along with the traditional curriculum, students performed case studies based on authentic videos raising issues of racial, ethnic, gender, social and religious discrimination. The work on the cases included introduction to the case material (watching a film and selecting additional materials on the case problem), analyzing the situation, searching for possible ways to resolve the problem of cultural discrimination or aggression. To test the effectiveness of the proposed methodology before and after the experimental training, students were asked to answer the questionnaire questions. When answering each question of the questionnaire, each respondent assessed the degree of their agreement or disagreement with each simple consistent judgment regarding various aspects of participation in intercultural communication, from “completely disagree” to “completely agree”. The results of the questionnaire were processed using the Student's t-test technique. The obtained data proved the effectiveness of the methodology for developing the skills of foreign-language intercultural communication based on the case method. The paper provides a detailed description of the methodology, the subject-thematic content of students' training and the results of statistical analysis of experimental data.

Keywords: intercultural communication, intercultural interaction, list of skills, case study method

For citation: Sysoyev P.V., Danilin R.A., Sorokin D.O. Teaching students foreign language intercultural communication using the case method. *Language and Culture*, 2022, 58, pp. 292-309. doi: 10.17223/19996195/58/16

Введение

Современные процессы информатизации и глобализации мира постепенно расширяют круг социальных групп людей, вовлеченных в профессиональные межкультурные контакты на повседневной основе. Это касается таких сфер, как образование, наука, культура, медицина, бизнес, экономика и промышленность. В этой связи особую важность приобретает подготовка педагогических кадров в области иностранных языков, способных, в свою очередь, обучить учащихся и студентов разных направлений подготовки и специальностей принимать участие в межкультурном диалоге [1, 2].

В современном поликультурном мире межкультурные контакты характеризуются разными типами взаимоотношений: от «диалога культур» до «не-диалога культур» [3–8]. В этой связи представляется чрезвычайно важным, чтобы в процессе обучения студенты-лингвисты смогли развить умения межкультурного взаимодействия не только в «парниковых условиях» общения при «равноправном» диалоге и обмене мнениями, но также в условиях культурной агрессии, культурного вандализма и культурной дискриминации, которые нередко преобладают в ситуациях межнационального и межкультурного взаимодействия.

Кейс-метод выступает одним из методов проблемного обучения и заключается в обучении предмету на основе анализа ситуации. Этот метод обладает достаточным дидактическим потенциалом для развития аналитических умений, критического мышления, профессионального

творческого мышления, практических, коммуникативных, социальных и рефлексивных умений студентов. Вместе с тем данный метод не получил широкого распространения в обучении студентов иноязычному межкультурному взаимодействию. Целью данного исследования является описание методики обучения студентов иноязычному межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода и результатов ее апробации в ходе экспериментального обучения.

Методология исследования

Методологической основой этого исследования выступают личностно-деятельностный и три культуроведческих подхода: социокультурный, поликультурный и межкультурный. Овладение иностранным языком как средством межкультурного общения возможно исключительно через непосредственное общение и взаимодействие с представителями разных стран и культур. Предметное содержание обучения должно отражать способности, личностные и профессиональные интересы и потребности обучающихся. В этой связи личностно-деятельностный подход выступает одним из ключевых методологических подходов в образовании [9].

Предметом исследования в настоящей работе является развитие умений межкультурного взаимодействия студентов. Межкультурные умения – универсальные умения взаимодействия с представителями разных стран и культур независимо от того, каким иностранным языком и на каком уровне владеют студенты. Однако, как утверждает в своих работах П.В. Сысоев [7], развитие межкультурных умений возможно исключительно на конкретном материале о культуре страны изучаемого языка. При этом предметно-тематическое содержание и технология обучения будут иметь первостепенное значение. Поэтому в качестве основного методического культуроведческого подхода выступает социокультурный подход, разработанный В.В. Сафоновой [10]. В соответствии с данным подходом отбор предметного содержания обучения будет осуществляться по принципу расширения изучения культурных групп от этнических до социальных, религиозных и т.п. В качестве методической доминанты будет выступать кейс-метод – один из методов проблемного обучения. Социокультурный подход нашел свое продолжение в рамках поликультурного подхода, предложенного П.В. Сысоевым [11].

В процессе изучения каждой темы студенты должны получить возможность увидеть культурное многообразие по изучаемым аспектам. Кроме того, поликультурное образование ориентировано на развитие умений взаимодействовать с представителями разных стран и культур в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур». Межкультурный подход

Н.В. Барышникова [3, 4] раскрывает необходимость обучения студентов стратегиям межкультурного взаимодействия, включающим разрешение конфликтных ситуаций. В проводимом исследовании все перечисленные подходы органично дополняют друг друга, дидактически обогащая языковую и межкультурную практику студентов.

Номенклатура умений межкультурного взаимодействия студентов

Многие ученые в своих работах обращались к вопросу разработки перечня умений межкультурного взаимодействия учащихся средней школы и студентов [7, 8, 12–14]. Под *межкультурным взаимодействием* следует понимать *процесс установления контакта и общения с представителями разных стран и культур*. Анализ этих и других работ показывает, что по мере развития современной методики обучения иностранным языкам и появления новых научных работ исследователи приходили к более четкому пониманию того, какие умения являются составляющими социокультурной компетенции обучающихся в рамках иноязычной коммуникативной компетенции, а какие умения межкультурного взаимодействия не привязываются к конкретному иностранному языку и выступают составляющими межкультурной компетенции обучающихся. Изучение содержания обучения межкультурному взаимодействию в работах отечественных и зарубежных ученых также свидетельствует о том, что для многих авторов межкультурная коммуникация происходит в уникальных «парниковых» условиях, когда все участники межкультурного общения выражают желание обмениваться мнениями и разделяют философию диалога культур.

Вместе с тем, как отмечает в своих работах П.В. Сысоев [6, 11], современный поликультурный мир, наряду с ситуациями «диалога культур», характеризуется многочисленными примерами проявления культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма. В этой связи мы разделяем мнение ученого о том, что на современном этапе развития общества, с одной стороны, и методики обучения иностранным языкам – с другой, важно обучать учащихся и студентов межкультурному взаимодействию не только в условиях диалога культур, но и в условиях «не-диалога культур» [6]. В добавление к уже широко распространенным умениям инициировать культурный диалог, выступать представителем родной культуры и медиатором между родной и изучаемой культурами П.В. Сысоев предлагает включить умения выхода обучающихся из ситуаций культурных конфликтов и разрешения конфликтов:

- «– уходить от межкультурного конфликта или избегать его;
- подавлять межкультурный конфликт;
- достигать компромисса в межкультурном конфликте;

– убеждать участников межкультурного конфликта в своей правоте» [6. С. 273–275].

Идея о подготовке обучающихся к взаимодействию с представителями разных стран и культур в условиях межкультурных конфликтов в несколько другом ракурсе получила освещение в работах Н.В. Барышникова. Ученый справедливо утверждает о том, что в процессе иноязычного общения между участниками межкультурных контактов нередко возникают межкультурные конфликты. В этой связи особую важность приобретает обучение студентов стратегиям ведения эффективной межкультурной коммуникации с акцентом, включающей «достижение согласия в результате межкультурного диалога, преодоление интолерантного поведения участников коммуникации, изучение и осмысление контактирующих культур» [3. С. 175]; стратегиям атак и самозащиты [4. С. 90].

Принимая позицию ученых о необходимости обучения учащихся и студентов как взаимодействию с целью культурного взаимообмена, так и с целью решения или выхода из межкультурных конфликтов, в данном исследовании мы предлагаем следующую номенклатуру умений иноязычного межкультурного взаимодействия обучающихся:

- инициировать иноязычное межкультурное взаимодействие;
- поддерживать межкультурное взаимодействие в духе мира для достижения целей коммуникации;
- критически интерпретировать факты и реалии другой культуры с позиции этнорелятивизма;
- выступать в роли посредника между представителями разных культур, нивелируя культурные противоречия, выражая уважение представителям контактирующих культур;
- выходить из ситуации межкультурного конфликта;
- подавлять межкультурные конфликты;
- приходить к согласию в межкультурных конфликтах.

Очевидно, что предлагаемая номенклатура умений межкультурного взаимодействия включает в себя как умения межкультурного общения в контексте «диалога культур», так и в ситуациях, характеризующихся «не-диалогом культур».

Кейс-метод в обучении иноязычному межкультурному взаимодействию студентов

Кейс-метод выступает одним из методов проблемного обучения, заключающихся в анализе ситуации межкультурного взаимодействия с целью определения причины конфликта и разработки авторского решения данного конфликта. Методика обучения речевому общению на основе кейс-метода может включать разные этапы и шаги в зависи-

мости от цели проекта и организационных форм его реализации. В данном исследовании вслед за Р.А. Данилиным [15] предлагается использовать технологию обучения, включающую в себя три этапа и девять последовательных шагов.

На первом, организационном, этапе преподаватель погружает студентов в проектную деятельность: знакомит их с методическим потенциалом кейс-метода, разделяет студентов на мини-группы, объясняет, в чем будет заключаться работа и ожидаемый результат проектной деятельности, обсуждает вопросы обеспечения информационной безопасности при работе с интернет-источниками для решения кейса. *На втором, процессуальном, этапе* студенты работают над кейсом: изучают материал кейса в текстовом или видеоформатах, обсуждают данные материалы в мини-группах, осуществляют поиск дополнительных источников описания проблемы кейса и путей ее решения, участвуют в обсуждении с целью выработки решения по кейсу, представляют свое решение по кейсу перед всей группой. *На третьем, оценочном, этапе* преподаватель оценивает результат и работу студентов каждой группы над кейсом, студенты осуществляют рефлекссию и самооценку работы в командах над кейсами.

Исследование

Педагогический эксперимент по развитию умений межкультурного взаимодействия студентов на основе кейс-метода проводился с сентября 2021 по февраль 2022 г. на базе кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. В эксперименте участвовали 20 студентов 2-го курса, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Английский язык»). Эксперимент проводился в три этапа: диагностический, формирующий и контрольный.

На диагностирующем этапе студентам было предложено ответить на вопросы анкеты с использованием психометрической шкалы Р. Лайкерта. При ответе на каждый вопрос анкеты респонденты оценивали степень своего согласия или несогласия с простым непротиворечивым суждением, от «полностью не согласен» до «полностью согласен». Суждения располагались кластерами, отражая развитие у каждого респондента конкретных умений межкультурного взаимодействия (табл. 1). В некоторых случаях похожие утверждения были отнесены сразу к нескольким межкультурным умениям, например суждения 5, 13 и 16, отражая немного разные аспекты одного феномена или одновременно имея отношение к разным умениям. На контрольном этапе студентам было предложено вновь ответить на вопросы анкеты.

На формирующем этапе на занятиях по практике устной и письменной речи студенты изучали английский язык по пособию: Jones С.,

Kerr Ph. Straight forward: Intermediate: Student's Book. N.Y.: Macmillan Education, 2006.

Таблица 1

Умения межкультурного взаимодействия и соответствующие суждения оценочной анкеты

Умения межкультурного взаимодействия		Анкета
№		Суждения
1	Инициировать иноязычное межкультурное взаимодействие	1. Мне интересно общаться с представителями других культур
		2. Я не против общения с представителями других культур и стран
		3. При желании представителей других культур и стран пообщаться со мной я буду рад этому и поддержку общение
		4. Когда я встречаюсь с представителем иной культуры, я могу начать диалог в культурно-корректной форме, учитывая, что у представителей другой культуры могут быть нормы межличностного общения, отличающиеся от моих
2	Поддерживать межкультурное взаимодействие в духе мира для достижения целей коммуникации	5. Я понимаю, что все люди разные и поведение каждого представителя контактирующей культуры основано на системе ценностей и норм его культуры
		6. Я понимаю, что коммуникативное поведение представителя контактирующей культуры может отличаться от норм поведения, принятых в моей культуре
		7. Я понимаю, что, несмотря на возможные различия в коммуникации, ее основная цель – взаимообмен информацией, мнениями, фактами и т.п.
		8. В течение контакта я готов воспринимать культурные различия как примеры культурного разнообразия (без оценочных суждений)
		9. Я готов воспринимать другую позицию по социально-культурному вопросу или коммуникативное поведение коммуниканта как культурно обусловленное мнение/поведение, имеющее право на существование
		10. Я понимаю, что цель межкультурного общения – обмен мнениями, а не констатация различий
		11. Я считаю, что, несмотря на неизбежные различия, между представителями разных культур и стран есть и сходства, объединяющие их
3	Критически интерпретировать факты и реалии другой культуры с позиции этнорелятивизма	12. Я считаю, что социальная и культурная система оказывает влияние на коммуникативное поведение людей
		13. Я понимаю, что коммуникативное поведение участников межкультурного общения должно оцениваться с позиции системы ценностей и норм каждого коммуниканта
		14. Я могу объяснить то, как некоторые события в моей (родной) культуре воспринимаются представителями других культур
		15. Я могу сравнивать коммуникативное поведение представителей других культур и находить объяснения в их системе ценностей
		16. При межкультурном контакте я не делаю оценочные суждения относительно иных вариантов мышления, поведения и т.п. участников межкультурного диалога

Умения межкультурного взаимодействия		Анкета
4	Выступать в роли посредника между представителями разных культур, нивелируя культурные противоречия, выражая уважение представителям контактирующих культур	17. Я знаю и не раз видел, что при общении представителей разных стран и культур возможны неизбежные культурные столкновения
		18. Я понимаю причины возникновения некоторых межкультурных конфликтов
		19. Я имею представление, как можно нивелировать некоторые неизбежные культурные конфликты
		20. Я имею личный опыт нивелирования культурных конфликтов при общении с представителями других культур
		21. Я готов помочь разрешить некоторые культурные конфликты, возникающие при межкультурном общении, объясняя участникам диалога природу и причины конфликтов
5	Выходить из ситуации межкультурного конфликта	22. Я осознаю, что при межкультурном общении могу совершить культурные ошибки, которые могут привести к потенциальному конфликту
		23. Я знаю, что один из выходов из межкультурного конфликта – принятие своих ошибок
		24. Я знаю, что один из выходов из межкультурного конфликта – прекращение общения
		25. Я имею опыт выхода из ситуации межкультурного конфликта путем прекращения культурного контакта
		26. Я готов в ситуации межкультурного конфликта отступить от своей первоначальной позиции, осознавая правоту оппонента или нежелание вступать в конфликт
6	Подавлять межкультурные конфликты	27. Я осознаю, что один из вариантов разрешения межкультурных конфликтов – это подавление «сильной» стороной «слабой» стороны
		28. Я видел, как межкультурные конфликты разрешаются путем подавления «сильной» стороной «слабой» стороны
		29. Я согласен с тем, что при невозможности разрешения межкультурного конфликта дипломатическим путем его можно решить более жестким способом
		30. Я готов разрешить межкультурный конфликт силой
		31. У меня есть опыт разрешения межкультурных конфликтов силой
7	Приходить к согласию в межкультурных конфликтах	32. Я считаю, что при возникновении межкультурных конфликтов должны быть использованы все мирные методы их разрешения
		33. Я видел, как межкультурные конфликты решаются путем достижения согласия и уступок конфликтующих сторон
		34. У меня был опыт разрешения возникших культурных конфликтов мирным путем
		35. Я умею приводить доводы в защиту своей позиции при спорах
		36. Я готов выслушать позицию и доводы конфликтующей стороны в межкультурном споре
		37. Я готов пойти на совместные уступки с целью разрешения межкультурного конфликта

Кроме того, при изучении каждой темы учебного раздела студенты выполняли иноязычные кейсы культуроведческой направленности

на основе аутентичных художественных видеофильмов, поднимающих аспекты межкультурного взаимодействия, включая культурные стереотипы и различные виды культурной дискриминации. Методика использования кейс-метода в развитии умений иноязычного межкультурного взаимодействия включала последовательные этапы и шаги, рассмотренные выше. Предметно-тематическое содержание обучения студентов и тематика кейсов представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Предметно-тематическое содержание обучения студентов

Период	Наименование учебного раздела (в учебнике)	Развиваемые умения межкультурного взаимодействия	Обсуждаемая проблема	Материалы кейса (наименования фильмов)
Сентябрь 2021 г.	Double lives	1–3, 5, 7	Расизм, гендерная дискриминация, неравенство, эйблизм, эйджизм	Hidden Figures
	Britishness	1–3, 7	Гендерная дискриминация, феминизм, сексизм	The hustle
	First impressions	2, 3, 7	Межкультурный конфликт, культурный шок	Social video about intercultural conflict
Октябрь 2021 г.	Journeys	1–3, 5–7	Межкультурный конфликт, аккультурация	Japanese Story
	Down Under	3–7	Дискриминация, расизм, травля	Skin
	Getting around	3–7	Дискриминация, гендерные стереотипы, столкновение культур	Bend it like Beckham
	Dilemmas	2–7	Дискриминация, вандализм, стереотипы, расизм, социальное неравенство	Crash
Ноябрь 2021 г.	Dream homes	2–7	Нацизм, расизм, этноцентризм	The Best of Enemies
	Bedrooms	2–7	Дискриминация, насилие, расизм	When They See Us
	Dinner date	2–5, 7	Гендерная дискриминация, феминизм, сексизм	Tootsie
	Luck of the draw	2–7	Гендерная дискриминация, феминизм, сексизм, эйджизм	Little women
Декабрь 2021 г.	Coincidences	1–7	Расизм	Green Book
	Twists of fate	3–7	Дискриминация, травля, гендерная дискриминация	Billie Elliot
	Hard sell	1–5	Расизм, жестокость, неприятие обществом	The Banker
	The office	4, 5, 7	Расизм	The Blind Side

Период	Наименование учебного раздела (в учебнике)	Развиваемые умения межкультурного взаимодействия	Обсуждаемая проблема	Материалы кейса (наименования фильмов)
Январь 2022 г.	Paperwork	2, 4, 5, 7	Расизм, дискриминация, рабство, межкультурный конфликт	12 years of slavery
Февраль 2022 г.	Summer holiday	4–7	Дискриминация, вандализм, стереотипы, расизм, социальное неравенство	Crash
	Perfect day	4–7	Расовые предрассудки, дискриминация, социальное неравенство	42
	Travel plans	1–5, 7	Дискриминация, рабство, расизм	The Legend of Tarzan
	Life changes	3–5, 7	Дискриминация, расизм, сексизм	The servant
	Happy birthday	3, 4, 6	Дискриминация	The Birth of a Nation

Примечание. Нумерация умений межкультурного взаимодействия в таблице соответствует номерам этих же умений из табл. 1.

Результаты

С целью определения эффективности предлагаемой методики результаты анкеты 20 студентов были обработаны с использованием математико-статистического инструментария программного решения IBM SPSS Statistics 21, а именно методики сравнения средних величин t -критерия Стьюдента для парных выборок. Данный метод статистической обработки позволяет определить статистическую значимость в различиях между двумя выборками до и после экспериментального обучения. Результаты расчета t -критерия Стьюдента представлены в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

Результаты расчета t -критерия Стьюдента

Номер вопроса анкеты	Медиана		t -критерий	p
	до эксперимента	после эксперимента		
1	4,0	4,1	1,45	0,081
2	3,9	4,0	1,45	0,081
3	4,15	4,25	1,00	0,164
4	4,4	4,55	1,83	0,061
5	4,55	4,65	1,45	0,081
6	4,4	4,55	1,83	0,061
7	4,7	4,85	1,83	0,061
8	4,65	4,8	1,37	0,093
9	4,5	4,75	1,75	0,053

Номер вопроса анкеты	Медиана		<i>t</i> -критерий	<i>p</i>
	до эксперимента	после эксперимента		
10	4,5	4,95	3,33	0,001*
11	4,45	4,95	3,68	0,001*
12	4,5	4,75	2,52	0,01*
13	4,6	4,85	2,51	0,01*
14	4,2	4,5	2,85	0,01*
15	4,0	4,45	3,94	0,001*
16	4,2	4,7	3,68	0,001*
17	4,1	4,7	4,97	0,0001*
18	4,0	4,68	6,25	0,0001*
19	3,6	4,57	5,85	0,0001*
20	3,4	4,21	6,09	0,0001*
21	4,15	4,47	2,88	0,004*
22	4,7	4,85	1,83	0,041*
23	4,8	4,85	1	0,164
24	4,95	5	1	0,164
25	4,95	5	1	0,164
26	4,95	5	1	0,164
27	3,75	4,5	4,86	0,0001*
28	3,55	4,65	6,24	0,0001*
29	3,45	4,55	6,24	0,0001*
30	3,1	4,1	6,89	0,0001*
31	2,8	3,2	2,37	0,01*
32	4,55	4,8	2,51	0,01*
33	4,3	4,8	4,35	0,0001*
34	4,3	4,8	4,35	0,0001*
35	4,35	4,8	3,94	0,0001*
36	4,45	4,85	3,55	0,001*
37	4,05	4,6	4,81	0,0001*

* $p < 0,05$.

Статистическая обработка данных анкеты показала, что развитие умений межкультурного взаимодействия у студентов происходит по-разному, в зависимости от непосредственного умения и степени предварительного его развития до участия в экспериментальном обучении.

«Инициировать иноязычное межкультурное взаимодействие» выступает первым межкультурным умением, степень развития которого показывают ответы на первые четыре суждения. Статистический анализ результатов ответов студентов не выявил различий по всем четырем суждениям при сравнении результатов анкеты до и после эксперимента (1-е суждение: $t = 1,45$ при $p = 0,081$; 2-е суждение: $t = 1,45$ при $p = 0,081$; 3-е суждение: $t = 1,00$ при $p = 0,164$; 4-е суждение: $t = 1,83$ при $p = 0,061$). Вместе с тем показатели медианы по каждому из суждений до и после эксперимента объясняют отсутствие статистической значимости (диапазон до эксперимента – от 3,9 до 4,4; после эксперимента – от 4,0 до 4,55). У студентов еще до участия в эксперименте

умение инициировать иноязычное межкультурное взаимодействие было на достаточно высоком уровне. Студенты данной группы неоднократно приглашались помочь с иностранными студентами в управление по международным связям университета в качестве переводчиков. Этим объясняется то, что участие в эксперименте не дало существенно-го прироста по данному показателю.

Степень развития умения поддерживать межкультурное взаимодействие в духе мира для достижения целей коммуникации показывали суждения 5–11. Обработка данных также выявила отсутствие статистической значимости в изменении позиции респондентов до и после экспериментального обучения по большинству суждений (5-е суждение: $t = 1,45$ при $p = 0,081$; 6-е суждение: $t = 1,83$ при $p = 0,06$; 7-е суждение: $t = 1,83$ при $p = 0,061$; 8-е суждение: $t = 1,37$ при $p = 0,093$; 9-е суждение: $t = 1,75$ при $p = 0,053$). Исключение составили ответы респондентов на суждения 10 и 11 (10-е суждение: $t = 3,33$ при $p = 0,001$; 11-е суждение: $t = 3,68$ при $p = 0,001$). Как и в случае с первым межкультурным умением, до участия в эксперименте студенты уже имели опыт межкультурного общения и разделяли осознанную позицию по поддержанию диалога в духе мира для достижения целей коммуникации, что подкрепляется данными медианы по каждому суждению (диапазон до эксперимента – от 4,4 до 4,7; после эксперимента – от 4,55 до 4,95).

Статистическая обработка данных показала, что развитие умения критически интерпретировать факты и реалии другой культуры с позиции этнорелятивизма оказалось достаточно результативным в ходе экспериментального обучения. Обсуждение вопросов дискриминации по расовому, этническому, социальному, гендерному и другим признакам в ходе нахождения решений кейсов способствовало рефлексии студентов и переосмыслению того, как должна восприниматься и оцениваться социально и культурно окрашенная информация. По всем суждениям различия между результатами проведения анкетирования до и после эксперимента оказались статистически значимыми (12-е суждение: $t = 2,52$ при $p = 0,01$; 13-е суждение: $t = 2,51$ при $p = 0,001$; 14-е суждение: $t = 2,85$ при $p = 0,01$; 15-е суждение: $t = 3,94$ при $p = 0,001$; 16-е суждение: $t = 3,68$ при $p = 0,001$). При этом диапазон показателей медианы оказался также достаточно высоким (до эксперимента – от 4,0 до 4,6; после эксперимента – от 4,45 до 4,85).

Развитие умения студентов выступать в роли посредника между представителями разных культур, нивелируя противоречия, выражая уважение представителям контактирующих культур, в целом не вызвало серьезных сложностей. Статистическая обработка данных показала значимость в результатах до и после эксперимента (17-е суждение: $t = 4,97$ при $p = 0,0001$; 18-е суждение: $t = 6,25$ при $p = 0,0001$; 19-е суждение: $t = 5,85$ при $p = 0,0001$; 20-е суждение: $t = 6,09$ при $p = 0,0001$;

21-е суждение: $t = 2,88$ при $p = 0,004$). Это можно объяснить тем, что на занятиях по иностранному языку в вузе в ходе изучения языковых дисциплин и страноведения стран изучаемого языка студенты периодически получали задание выступить в качестве представителя родной страны, представить иностранному гостю ее культуру и т.п. Вместе с тем следует обратить внимание на разбросы в диапазонах медиан по некоторым суждениям. В частности, данные медиан показывают, что до эксперимента большинство студентов не задумывались о возможности решения конфликтов и не имели практического опыта нивелирования некоторых конфликтных ситуаций при общении (19-е суждение: медиана до эксперимента – 3,6; 20-е суждение: медиана до эксперимента – 3,4). Диапазон же медиан по суждениям 17–21 после эксперимента (от 4,21 до 4,7) свидетельствует о том, что данное умение является достаточно актуальным и студенты видят возможность в использовании этого умения при межкультурных контактах.

Статистический анализ данных не показал значительных различий между результатами анкетирования до и после экспериментального обучения по развитию умения студентов выходить из ситуаций межкультурного конфликта путем простого прекращения общения. Единственное исключение составило суждение об осознании культурных ошибок при коммуникации, которые могут привести к культурным конфликтам (22-е суждение: $t = 1,83$ при $p = 0,041$; 23-е суждение: $t = 1$ при $p = 0,164$; 24-е суждение: $t = 1$ при $p = 0,164$; 25-е суждение: $t = 1$ при $p = 0,164$; 26-е суждение: $t = 1$ при $p = 0,164$). Диапазон медиан по данным вопросам достаточно высок (до эксперимента – от 4,7 до 4,95; после эксперимента – от 4,85 до 5). Подобные результаты объясняются тем, что в повседневной жизни студенты имели опыт выхода из конфликтов путем прекращения общения. Данный опыт является универсальным и может переноситься на ситуации межкультурных конфликтов, когда причина будет заключаться в ценностных противоречиях.

Умение «подавлять межкультурные конфликты» оказалось самым сложным в процессе обучения и развития. Статистический анализ данных показывает значимость между результатами анкетирования до и после проведения экспериментального обучения (27-е суждение: $t = 4,86$ при $p = 0,0001$; 28-е суждение: $t = 6,24$ при $p = 0,0001$; 29-е суждение: $t = 6,24$ при $p = 0,0001$; 30-е суждение: $t = 6,89$ при $p = 0,0001$; 31-е суждение: $t = 2,37$ при $p = 0,01$). Вместе с тем анализ результатов медиан до эксперимента свидетельствует о том, что большинство студентов не рассматривали вопрос разрешения межкультурных конфликтов силой (до эксперимента – от 2,8 до 3,75; после эксперимента – от 3,2 до 4,65). Более того, результаты показывают, что студенты в целом не готовы разрешать конфликты силой и не имели подобного предшествующего опыта. В ходе экспериментального обучения на основе ана-

лиза американских фильмов, поднимающих вопросы культурной дискриминации, культурного вандализма, культурной агрессии, студенты пришли к осознанию возможности и необходимости решения конфликтов разными путями, включая и силовые методы. Некоторые студенты переосмыслили прошлый опыт и уже после эксперимента констатировали использование силовых методов для решения конфликтов (30-е суждение: диапазон медианы от 3,1 до эксперимента до 4,1 после эксперимента). Вместе с тем, несмотря на статистическую значимость, можно констатировать, что в целом студенты не готовы использовать силовые методы для разрешения конфликтов (31-е суждение: диапазон медианы от 2,8 до эксперимента до 3,2 после эксперимента).

Развитие заключительного умения межкультурного взаимодействия – приходить к согласию в межкультурных конфликтах – также не вызвало серьезных затруднений у студентов. Статистическая обработка данных показала значимость в результатах до и после эксперимента (32-е суждение: $t = 2,51$ при $p = 0,01$; 33-е суждение: $t = 4,35$ при $p = 0,0001$; 34-е суждение: $t = 4,35$ при $p = 0,0001$; 35-е суждение: $t = 3,94$ при $p = 0,0001$; 36-е суждение: $t = 3,55$ при $p = 0,001$; 37-е суждение: $t = 4,81$ при $p = 0,0001$). Диапазон результатов медианы свидетельствует о высоком уровне готовности респондентов к разрешению возможных культурных конфликтов при общении (диапазон медианы до эксперимента – от 4,05 до 4,55, и после эксперимента – от 4,6 до 4,85). Подобные результаты можно объяснить тем, что в процессе обучения в средней общеобразовательной школе и вузе на занятиях по иностранному языку и другим общественным и социальным дисциплинам уделяется внимание разрешению конфликтов и противоречий мирным путем.

Заключение

В результате экспериментального обучения была доказана эффективность использования кейс-метода в развитии умений иноязычного межкультурного взаимодействия студентов. Статистическая обработка данных показала, что из семи умений иноязычного межкультурного взаимодействия шесть не вызвали особых затруднений у обучающихся. На основе выполнения заданий по решению кейсов и групповых обсуждений возможных альтернативных путей решения конфликтных ситуаций в ходе межкультурного взаимодействия студенты успешно развивали следующие умения: а) инициировать иноязычное межкультурное взаимодействие; б) поддерживать межкультурное взаимодействие в духе мира для достижения целей коммуникации; в) критически интерпретировать факты и реалии другой культуры с позиции этнорелятивизма; г) выступать в роли посредника между представителями разных культур, нивелируя культурные противоречия, выражая уважение представителям контактирующих культур; д) выходить из ситуа-

ции межкультурного конфликта; е) приходить к согласию в межкультурных конфликтах.

Вместе с тем, несмотря на статистическую значимость результатов, у студентов возникли сложности при развитии умения подавлять межкультурные конфликты силовым путем. Исследование показало, что в целом респонденты не готовы разрешать конфликты силой и практически не имели подобного предшествующего опыта. Используя в качестве материалов для обсуждения и анализа американские фильмы, поднимающие вопросы культурной дискриминации, культурного вандализма, культурной агрессии, студенты обсуждали различные варианты разрешения межкультурных конфликтов, в том числе и силовыми методами. Однако развитие умения разрешения межкультурных конфликтов силовым путем мы считаем не столько приоритетной и первостепенной задачей при реальной межкультурной коммуникации в условиях «диалога культур», сколько стратегически важной для обеспечения собственной безопасности в ситуациях «не-диалога культур».

Анкетирование как метод оценки показывает отношение и позицию обучающихся по вопросам межкультурного взаимодействия в «парниковых» условиях в период обучения. Как конкретный человек поведет себя в конкретной ситуации при контакте с представителями другой культуры, будет зависеть от массы факторов, которые в своей совокупности определяют его выбор в пользу конкретного варианта поведения.

Список источников

1. *Гураль С.К., Смокотин В.М.* Межъязыковая и межкультурная коммуникация в период глобализации // *Язык и культура*. 2013. № 4 (24). С. 14–23.
2. *Обдилова О.А., Гураль С.К.* Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // *Язык и культура*. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
3. *Барышников Н.В.* Профессиональная межкультурная коммуникация с акцентом // *Язык и культура*. 2020. № 49. С. 175–185.
4. *Барышников Н.В.* Стратегии равностатусной межкультурной коммуникации // *Вестник МГИМО-Университета*. 2013. № 6 (33). С. 90–94.
5. *Сафонова В.В.* Философская бинарная оппозиция «Диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // *Преподаватель. XXI век*. 2018. № 2. С. 20–39.
6. *Сысоев П.В.* Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // *Язык и культура*. 2018. № 43. С. 261–281.
7. *Сысоев П.В.* Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // *Язык и культура*. 2014. № 28. С. 184–202.
8. *Брыксина И.Е., Поляков О.Г.* Межкультурное обучение на занятиях по французскому языку как второму иностранному после английского // *Язык и культура*. 2020. № 49. С. 186–198.
9. *Зимняя И.А.* Личностно-деятельностный подход в обучении как фактор гуманизации образования // *Русский язык за рубежом*. 1991. № 3. С. 91–95.

10. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996.
11. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2. С. 96–110.
12. Дудин А.А. Формирование межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода // Язык и культура. 2015. № 3 (33). С. 86–99.
13. Sushkova N., Ravish L. Theory and practice in language immersion camps: common challenges and how to solve them // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26, № 195. С. 139–152.
14. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы. М. : МЭСИ, 2011.
15. Данилин Р.А. Этапы обучения иноязычному межкультурному общению студентов на основе кейс-метода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26, № 193. С. 47–57.

References

1. Gural' S.K., Smokotin V.M. (2013) Mezhl'nyazykovaya i mezhkul'turnaya kommunikatsiya v period globalizatsii [Interlingual and cross-cultural communication during the period of globalization] // Yazyk I Kultura-language and Culture. 4(24). pp. 14-23.
2. Obdalova O.A., Gural' S.K. (2012) Kontseptual'nyye osnovy razrabotki obrazovatel'noy sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoy kommunikatsii [Conceptual foundations for educational environment development when teaching intercultural communication] // Yazyk I Kultura-language and Culture. 4(20). pp. 83-96.
3. Baryshnikov N.V. (2020) Professional'naya mezhkul'turnaya kommunikatsiya s aktsentom [Professional intercultural communication with accent] // Yazyk I Kultura-language and Culture. 49. pp. 175-185.
4. Baryshnikov N.V. (2013) Strategii ravnostatusnoy mezhkul'turnoy kommunikatsii [Strategies of equal status intercultural communication] // MGIMO Review of International Relations. 6(33). pp. 90-94.
5. Safonova V.V. (2018) Filosofskaya binarnaya oppozitsiya «Dialog kul'tur - ne-dialog kul'tur» v lingvodidakticheskom rassmotrenii [Philosophical binary opposition "Dialogue of cultures - non-dialogue cultures" in linguodidactic consideration] // Prepodavatel' XXI vek. 2. pp. 20-39.
6. Sysoyev P.V. (2018) Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoy kompetentsii: obucheniye mezhkul'turnomu vzaimodeystviyu v usloviyakh "dialoga kul'tur" i "ne-dialoga kul'tur" [Revising a structure of intercultural competence: training intercultural interaction in the conditions of "dialogue of cultures" and "non-dialogue of cultures"] // Yazyk I Kultura-language and Culture 43. pp. 261-281.
7. Sysoyev P.V. (2014) Osnovnyye polozheniya kommunikativno-etnograficheskogo podkhoda k obucheniyu inostrannomu yazyku i kul'ture [Theoretical basics of the communicative-ethnographic approach to teaching a foreign language and culture] // Yazyk I Kultura-language and Culture. 28. pp. 184-202.
8. Bryxina I. Y., Polyakov O.G. (2020) Mezhl'kul'turnoye obucheniye na zanyatiyakh po frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu posle angliyskogo [Intercultural learning in the french-as-a-second-foreign-language classroom after English] // Yazyk I Kultura-language and Culture. 49. pp. 186-198.
9. Zimnyaya I.A. (1991) Lichnostno-deyatelnostnyy podkhod v obuchenii kak faktor humanizatsii obrazovaniya [Personal-activity approach in teaching as a factor in the humanization of education] // Russkiy yazyk za rubezhom. 3. pp. 91-95.
10. Safonova V.V. (1996) Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizatsiy [The study of languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations] // Voronezh: Istoki.

11. Sysoyev P.V. (2009) Yazykovoye polikul'turnoye obrazovaniye v XXI veke [Foreign language multicultural education in the XXI century] // Yazyk I Kultura-language and Culture. 2. pp. 96-110.
12. Dudin A.A. (2015) Formirovaniye mezhkul'turnykh umeniy studentov na osnove kommunikativno-etnograficheskogo podkhoda [Development of students' intercultural skills based on communicative-ethnographic approach] // Yazyk I Kultura-language and Culture. 3(33). pp. 86-99.
13. Sushkova N., Ravish L. (2021) Teoriya i praktika v lageryakh yazykovogo pogruzheniya: obshchiye problemy i puti ikh resheniya [Theory and practice in language immersion camps: common challenges and how to solve them] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Vol. 26, 195. pp. 139-152.
14. Apalkov. V.G (2011) Metodika formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii sredstvami elektronno-pochtovoy gruppy [Methodology for the formation of intercultural competence by means of an electronic mail group]. M.: Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics.
15. Danilin R.A (2021) Etapy obucheniya inoyazychnomu mezhkul'turnomu obshcheniyu studentov na osnove keys-metoda [Stages of teaching foreign language intercultural communication of students based on the case method] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov, Vol. 26, 193. pp. 47-57.

Информация об авторах:

Сысоев П.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (ул. Интернациональная, 33, Тамбов, Россия, 392000). E-mail: psysoyev@yandex.ru. ORCID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researchers ID: I-6136-2016

Данилин Р.А. – научный сотрудник, лаборатория языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (ул. Интернациональная, 33, Тамбов, Россия, 392000). E-mail: romandanilin77@gmail.ru. ORCID: 0000-0002-1478-2432.

Сорокин Д.О. – научный сотрудник, лаборатория языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (ул. Интернациональная, 33, Тамбов, Россия, 392000). E-mail: sorokindanila2002@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7738-7416.

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sysoyev P.V. – D.Sc. (Education), Professor, Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Internacional'naya str., 33, Tambov, Russia, 392000). E-mail: psysoyev@yandex.ru. ORCID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researchers ID: I-6136-2016

Danilin R.A. – Research scholar, Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Internacional'naya str., 33, Tambov, Russia, 392000). E-mail: romandanilin77@gmail.ru. ORCID: 0000-0002-1478-2432

Sorokin D.O. – Research scholar, Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Internacional'naya str., 33, Tambov, Russia, 392000). E-mail: sorokindanila2002@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7738-7416.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 06.04.2022; принята к публикации 04.05.2022

Received 06.04.2022; accepted for publication 04.05.2022

Научный журнал

Язык и культура

№ 58 2022

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 13.05.2022 г.
Формат 70х108¹/₁₆. Печ. л. 19,4. Усл. печ. л. 27,1. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 5018. Цена свободная.

Дата выхода в свет 20.05.2022 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