

Язык и культура

№ 60

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 объединенном 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, honourary 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

Будаев Э.В., Чудинов А.П. Зооморфные метафоры как средство дегуманизации образа белорусской милиции в российских СМИ	8
Карасик В.И. Сюжетная символика повествования о полетах в космос	22
Кихней Л.Г., Ламзина А.В. Стихотворный диалог В. Брюсова и А. Белого: между текстом и жизнью	38
Логиновская Ю.В., Черникова И.В. Язык как творческий инструмент сознания	57
Найман Е.А. Лингвистическое «испытание» Псамметиха: от онтологии к критике древнего эксперимента	82

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Безукладников К.Э., Вахрушева О.В. Проектирование лингво-информационной среды военного вуза: содержательный и технологический аспект	103
Головкин О.С., Гураль С.К., Серова Т.С. Использование дискурс-анализа антропогенных экологических текстов при обучении дисциплине «Оценка воздействия на окружающую среду и экологическая экспертиза»	126
Горбунова Н.В., Комарова Э.П., Фетисов А.С. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном регионе: культурологический и этнокультурный подходы	140
Захарова В.А., Безукладников К.Э. Типология заданий для формирования функциональной грамотности в подготовке учителя английского языка и начальных классов	156
Ивченко М.И., Поляков О.Г. Развитие студенческого сообщества как способ совершенствования изучения иностранного языка	176
Комарова Э.П., Бакленева С.А. Субъектно-контекстный подход к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности	201
Лазарева А.С. Специфика обучения иностранным языкам в корпоративной мультилингвальной среде	215
Потапова Н.В., Сергеева Н.Н. Развитие иноязычных лексических умений обучающихся среднего профессионального образования на основе приемов нейролингвистического программирования	230
Прохорова А.А., Сергеева О.В., Ямкина И.А. Мультиязычные веб-сайты как средство формирования и развития медиативных умений студентов технического вуза	249
Татарнинова М.Н., Куклина С.С. Структурно-содержательный состав эмоционально-ценностного компонента и его апробация в школьном иноязычном образовании	270

CONTENTS

LINGUISTICS

<i>Budaev E.V., Chudinov A.P.</i> Zoomorphic metaphors as a means of dehumanization the image of the Belarusian police in the Russian media	8
<i>Karasik V.I.</i> Subject plot symbolism of narratives about space flights	22
<i>Kikhney L.G., Lamzina A.V.</i> Poetic dialogue between V. Bryusov and A. Bely: text and life	38
<i>Loginovskaya Yu.V., Chernikova I.V.</i> Language as a creative tool of consciousness	57
<i>Naiman E.A.</i> Psammetichus' linguistic trial: from ontology to a critique of the ancient experiment	82

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Bezukladnikov K.E., Vakhrusheva O.V.</i> Designing of lingua-informational environment of a military institute: content and technological aspect	103
<i>Golovko O.S., Gural S.K., Serowa T.S.</i> The use of discourse-analysis of anthropogenic ecological texts in teaching discipline "Environmental impact assessment and state ecological expertise review"	126
<i>Gorbunova N.V., Komarova E.P., Fetisov A.S.</i> Future teachers training for professional activities in the multicultural region: cultural and ethnocultural approaches	140
<i>Zakharova V.A., Bezukladnikov K.E.</i> Tasks typology for the formation of functional literacy in the process of an English and primary school teacher training	156
<i>Ivchenko M.I., Polyakov O.G.</i> Student community development as a way to improve foreign language learning	176
<i>Komarova E.P., Bakleneva S.A.</i> Subject-context approach to intellectual-emotional development of students in the process of organizing independent activities	201
<i>Lazareva A.S.</i> Specifics of foreign language teaching in a corporate multilingual environment	215
<i>Potapova N.V., Sergeeva N.N.</i> Latin medical terminology intensive training experience and retrospective analysis	230
<i>Prokhorova A.A., Srgeeva O.V., Yamkina I.A.</i> Multilingual websites as a means for formation and development of mediative skills in technical university students	249
<i>Tatarinova M.N., Kuklina S.S.</i> The structure and the content of the emotional value component and its testing in school foreign-language education	270

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

УДК 81'373.612.2

doi: 10.17223/19996195/60/1

ЗООМОРФНЫЕ МЕТАФОРЫ КАК СРЕДСТВО ДЕГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗА БЕЛОРУССКОЙ МИЛИЦИИ В РОССИЙСКИХ СМИ

Эдуард Владимирович Будаев¹, Анатолий Прокопьевич Чудинов²

¹ *Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия, aedw@mail.ru*

² *Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия,
chudinov@uspu.me*

Аннотация. Рассматривается роль зооморфных метафор в дегуманизации образа белорусской милиции в российских СМИ. Под дегуманизацией понимается когнитивная операция, направленная на частичное или полное отрицание человеческих признаков при концептуализации других людей. Хронологические рамки исследуемого материала охватывают выборы президента Белоруссии в 2020 г. и постэлекторальный период, насыщенный массовыми уличными протестами.

Теоретико-методологической основой исследования послужила когнитивно-дискурсивная парадигма, подразумевающая изучение метафоры как когнитивной операции переноса содержания из сферы-источника в сферу-мишень на основе аналогии с учетом экстралингвистического контекста коммуникации. Как показал анализ, большинство зооморфных метафор, задействованных для концептуализации белорусской милиции в российских СМИ, приносят пейоративные оценки в осмысление органов правопорядка Белоруссии и выполняют функцию дегуманизации концептов сферы-мишени. При этом частотность пейоративных образов оказалась выше в текстах оппозиционных российских СМИ, декларирующих приверженность либеральным ценностям. Так как в СМИ, поддерживающих политическое руководство России, таких метафор было меньше, получено закономерное искажение метафорического образа белорусской милиции в пользу картины мира, формируемой оппозиционными массмедиа. При этом в острую фазу кризиса (август 2020 г.) большинство журналистов писали о неизбежности скорой смены президента Белоруссии и необходимости перехода сотрудников правоохранительных органов на сторону протестующих. Отказ милиционеров от выполнения должностных обязанностей концептуализировался как переход из категории «чужих», т.е. поддерживающих власть, на сторону «своих», под которыми подразумевались протестующие, метонимически приравниваемые ко всему народу Белоруссии. По мере того как ошибочность прогнозов становилась все более очевидной, увеличивалось количество пейоративных оценок милиции и нарастала агрессивность прагматических смыслов, реализуемых через дегуманизирующие метафоры. В проправительственных российских СМИ изначально доминировали нейтральные оценки работы белорусских органов правопорядка, а низкая метафоричность дискурса не претерпела значительных изменений в постэлекторальный период.

Ключевые слова: метафора, образ милиции, Белоруссия, российские СМИ, массовые протесты, дегуманизация

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 22-28-00064.

Для цитирования: Будаев Э.В., Чудинов А.П. Зооморфные метафоры как средство дегуманизации образа белорусской милиции в российских СМИ // Язык и культура. 2022. № 60. С. 8–21. doi: 10.17223/19996195/60/1

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/1

ZOOMORPHIC METAPHORS AS A MEANS OF DEHUMANIZATION THE IMAGE OF THE BELARUSIAN POLICE IN THE RUSSIAN MEDIA

Eduard V. Budaev¹, Anatoly P. Chudinov²

¹ Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, aedw@mail.ru

² Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, chudinov@uspu.me

Abstract. This paper studies the role of zoomorphic metaphors in the dehumanization of the image of the Belarusian militia in the Russian media. Dehumanization is considered a cognitive operation aimed at partial or complete denial of human features in the conceptualization of other people. The chronological framework of the material under study covers the presidential elections in Belarus in 2020 and the post-electoral period, saturated with mass street protests. The theoretical and methodological basis of the study is the cognitive-discursive paradigm, which implies the study of metaphor as a cognitive operation of transferring content from the source domain to the target domain based on analogy, taking into account the extralinguistic context of communication. As the analysis showed, most of the zoomorphic metaphors used to conceptualize the Belarusian-Russian police in the Russian media bring pejorative assessments to the understanding of the Belarusian law enforcement agencies and perform the function of dehumanizing the concepts of the target domain. At the same time, the frequency of pejorative images turned out to be higher in the texts of the oppositional Russian media declaring adherence to liberal values. Since there were fewer such metaphors in the media supporting the political leadership of Russia, a natural distortion of the metaphorical image of the Belarusian police in favor of the picture of the world formed by the opposition mass media was obtained. At the same time, in the acute phase of the crisis (August 2020), most journalists wrote about the inevitability of an imminent change of the President of Belarus and the need for militiamen to go over to the side of the protesters. The policemen's refusal to perform official duties was conceptualized as a transition from the category of "aliens", i.e. supporters of power, on the side of "we", which meant the protesters, who were metonymically equated with the entire people of Belarus. As the fallacy of forecasts became more obvious, the number of pejorative assessments of the police increased and the aggressiveness of pragmatic meanings, realized through dehumanizing metaphors, raised in number. In the pro-government Russian media, neutral assessments of the work of the Belarusian law enforcement agencies initially dominated, and the low metaphoricality of the discourse did not undergo significant changes in the post-electoral period.

Keywords: metaphor, image of militia, Belarus, Russian media, mass protests, dehumanization

Acknowledgments: The reported study was funded by The Russian Science Foundation according to the research project № 22-28-00064

For citation: Budaev E.V., Chudinov A.P. Zoomorphic metaphors as a means of dehumanization the image of the Belarusian police in the Russian media. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 8-21. doi: 10.17223/19996195/60/1

Введение

Исследования метафор в СМИ получили широкое распространение в современном языкознании. Как показывает специальный обзор [1], подавляющее число публикаций в этой области посвящено анализу метафорического образа политика (президента, премьер-министра, лидера политической партии) или какого-либо значимого события (референдум, война, выборы, экономический кризис), в то время как исследования метафорического образа полиции носят единичный характер [2–4]. Этот дисбаланс в изучении массового общественного сознания проявляется особенно контрастно, если учесть, что в периоды политических кризисов важнейшую роль играют органы охраны правопорядка и нередко исход политических противостояний зависит от того, чью сторону в конфликте займут силовые структуры. Как отмечает Э. Люттвак в книге с говорящим названием «Государственный переворот: Практическое пособие» [5], основная задача в борьбе против государственной власти – разобщить политическое руководство и силовые службы. На языке когнитивной науки это означает, что важнейшая задача при дестабилизации обстановки в определенной стране заключается в переконцептуализации образа полиции как в массовом сознании, так и в концептуальной картине мира самих работников органов правопорядка.

В ситуации кризиса снижается когнитивная сложность процессов осмысления мира и на первый план выходят базовые структуры (оппозиции Свой–Чужой, Герой–Злодей–Жертва), которые во многом определяют оценки текущих событий субъектами политической деятельности. Надежным маркером актуализации концептуальных оппозиций в политическом дискурсе являются зооморфные метафоры.

Феномен выстраивания метафорических аналогий между человеком и животными имеет древние истоки. Примеры зооморфной картины мира обнаруживаются еще в первобытном тотемизме и с тех пор регулярно воспроизводятся в различных культурах с помощью разнообразных семиотических систем. Образы животных занимают значимое место и в современном медиадискурсе многих стран, о чем свидетельствуют исследования метафор в СМИ Белоруссии [6], Боснии и Герце-

говины [7], Венесуэлы [8], Великобритании [9, 10], Китая [11–13], Литвы [14], России [15–17], США [4, 18], ФРГ [19–21] и других государств. Исследователи сходятся во мнении, что моделирующий потенциал сферы-источника «Мир животных» активно используются в политическом дискурсе для формирования у адресата негативного образа политического оппонента и лишь «немногие зооморфные метафоры имеют позитивную эмоциональную окраску» [17. С. 135]. По этой причине зооморфные метафоры служат маркером разделения социальных групп на «своих» и «чужих» и средством привнесения негативной оценки при концептуализации определенной сферы-мишени в массовом сознании.

Методология исследования

Настоящее исследование опирается на эвристики политической лингвистики – междисциплинарной области науки, возникшей на пересечении метафорологии и политологии под значительным воздействием идей когнитивной науки, политической психологии, дискурсологии и риторики. Методологической основой настоящего исследования послужил когнитивно-дискурсивный подход к анализу метафор (А.Н. Баранов, В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова, А.П. Чудинов и др.), подразумевающий изучение метафоры как когнитивного феномена с учетом экстралингвистического контекста.

При выборе методики изучения метафорического образа полиции/милиции исследователи обычно опираются на методику таргетирования (изучения метафор, объединяемых сферой-мишенью метафорической экспансии). Существуют два основных варианта методики таргетирования – векторное и рефлексивное. Внимание исследователей неизменно привлекает методика рефлексивного таргетирования, подразумевающая изучение метафорического образа полиции в дискурсе той страны, в которой полиция осуществляет свою деятельность. Так, методика рефлексивного таргетирования использовалась при изучении метафорического образа полиции США в дискурсе американских СМИ [3, 4, 22], метафорического образа белорусской милиции в оппозиционных белорусских телеграм-каналах [2]. В настоящем исследовании рассматривается метафорический образ белорусской милиции в российских СМИ, т.е. анализируется концептуализация органов правопорядка соседнего государства (методика векторного таргетирования).

Материалом для исследования послужили метафорические контексты из электронных российских СМИ разной политической направленности («Аргументы и факты», Бизнес Online, «Известия», «Комсомольская правда», «Московский комсомолец», «Независимая газета», «Новая газета», Lenta.ru, pravda.ru, rbc.ru). Большая часть примеров относится к 2020 г., охватывающему период проведения президентских

выборов в Белоруссии и постэлекторальный период, насыщенный массовыми уличными протестами. Более поздние контексты, составляющие меньшинство от общего корпуса, связаны с воспоминаниями журналистов или участников событий о кризисе 2020 г.

Исследования и результаты

В современной когнитивной лингвистике большое внимание уделяется процессам концептуализации и категоризации действительности. Под концептуализацией понимается формирование или трансформация концептов, в то время как категоризация рассматривается как процесс членения потока информации на категории. Анализ дискурса позволяет констатировать, что в действительности процессы концептуализации и категоризации тесно переплетаются. При этом можно выделять различные варианты этого сложного взаимодействия, среди которых важное место занимает процесс дегуманизации.

Дегуманизация – когнитивная операция, направленная на частичное или полное отрицание человеческих признаков при концептуализации других людей. В прагматической плоскости дегуманизация востребована для того, чтобы человек мог совершать аморальные действия по отношению к другому человеку, не расценивая при этом свои действия как аморальные. Легче не испытывать сочувствия и сострадания к другому человеку, если считать его не совсем человеком или совсем не человеком. В течение многих столетий дегуманизация играла ведущую роль в оправдании рабства, расовых теорий, развязывания войн, геноцида.

Значимое место среди механизмов, позволяющих осуществлять дегуманизацию, занимают когнитивные метафоры. Образ чужого, подлежащего вытеснению или уничтожению, традиционно создается с помощью метафор опасных животных, монстров, паразитов. В идеологии национал-социализма эта разновидность диффамации использовалась в книге А. Гитлера «*Mein Kampf*», насыщенной такими образами как «революционные клопы», «еврей – это личинка в гнойнике на теле немецкого народа», «паразит, который, как бацилла, распространяется все больше», «вечная грибковая бактерия человечества», «еврейский возбудитель болезней», «зараза, худшая, чем сама черная смерть», «паразит в теле других народов» [23]. Уничтожение паразитов не только не аморально, но и желательно. Таким образом, метафорическая логика сферы-источника оправдывала отнюдь неметафорическое уничтожение людей.

В монографии О. Санта Аны [24] изучена метафорическая репрезентация иммиграции в США из Латинской Америки по материалам газеты *The Los Angeles Times*. Как показал автор, все выявленные метафорические образы приносили в осмысление «чужаков» негативные

смыслы, при этом заметное место в корпусе примеров занимали метафоры животных. Как отмечает автор, подобное мировидение регулярно воспроизводится не только в американских СМИ, но и в законодательных актах, регулирующих образование, трудоустройство и другие аспекты жизни латиноамериканских иммигрантов.

В исследовании К.В. Пологовой [4] показано, что во время беспорядков, связанных с убийством Дж. Флойда в США, были широко востребованы метафоры из сферы-источника ANIMALS. В прессе антиреспубликанской направленности полицейские регулярно концептуализировались как свиньи. Дегуманизация полицейских позволяла описывать желание протестующих расправиться с представителями закона в менее негативном свете (расправа над человеком – преступление, в то время убой свиней – обычная сельскохозяйственная процедура).

Результаты исследований позволяют рассматривать зооморфные метафоры в качестве надежного маркера агрессивного прагматического потенциала дискурса СМИ и важного индикатора пейоративных интенций авторов медиатекстов. К этому необходимо добавить, что зооморфизмы не только привносят пейоративные смыслы в осмысление сферы-мишени, но и часто выполняют функцию дегуманизации, позволяя совмещать процесс категоризации (отнесение людей к категории животных) и переконцептуализации (изменение набора концептуальных признаков человека) для достижения прагматической цели адресантов медиатекстов.

Как показал анализ материала, ведущую роль в концептуализации белорусской милиции в российских электронных СМИ играли метафоры из сферы-источника «Животные».

Самой распространенной зооморфной метафорой в рассматриваемом материале стала общая номинация *зверь* и ее дериваты (*зверский*, *звериный*, *зверье* и т.п.). Так как гуманность считается признаком современного человека, метафора *зверя* позволяет исключить этот признак при репрезентации концепта сферы-мишени. Ср.:

Они рассказали, что сотрудники правоохранительных органов издевались над задержанными, били, отбирали телефоны, удаляли файлы и вели себя «как звери» (rbc.ru. 13.08.2020).

*Люди не забудут и не простят **зверские** избиения, пытки, издевательства, пережитый ужас, унижения* (МК. 17.08.2020).

*Царь **зверья**. То, что делает Лукашенко в Беларуси, называется – фашизм* (Новая газета. 19.11.2020).

*И вообще ничего не забыли. И не простили. Ни арестованных кандидатов в президенты, ни фальсифицированных выборов, ни **звериной жестокости ОМОНа*** (МК. 01.09.2020).

Когда они избивают, у них на лицах маски; дома они маску снимают, меняют выражение лица на доброе, домашнее. Но пока они

бьют и калечат, на их лицах под масками зверская злоба (МК. 15.08.2020).

*Я пишу это, потому что не могу молчать, потому что никогда **зверство** ОМОНа Беларуси не касалось меня так близко и так лично* (МК. 15.10.2020).

Схожую дегуманизирующую функцию выполняет метафорическая номинация *быдло* (из польского *bydło* – ‘скот’ [25. С. 272]). Ср.:

*Разъяренное камуфлированное вооруженное **быдло** мстит белорусам* (НГ. 19.11.2020).

Метафоризации подвергались не только отдельные работники милиции, но и вся система правопорядка. В следующем контексте метафора усиливается приемом концептуальной интеграции, позволяющей совмещать реалии из советского прошлого с текущей ситуаций. Ср.:

*Словно НКВД никуда не уходил, просто ждал в подполье, время от времени выныривая и забирая лучших, а теперь, во время протестов, **монстр** **показался целиком*** (Lenta.ru. 22.08.2020).

Среди наименований конкретных животных использовались лексемы *псы*, *волки*, *гусеницы*. Метафора *цепных псов* призвана акцентировать внимание на жестких действиях милиции (ср. выражение *с цепи сорвался*). Ср.:

*Глубоко верующий отец семерых детей Сергей Мельянец вышел на одну из центральных улиц Минска, чтобы помолиться за белорусов. И был схвачен «**цепными псами** Лукашенко». О зверствах карательной машины он рассказал «МК»* (МК. 14.08.2020).

Редким случаем зооморфизма, приносящего положительные прагматические смыслы, является метафора *матерых волков*. В следующем контексте приводятся слова работника ОМОНа, характеризующего своих коллег как людей, много испытавших в профессиональной деятельности, привыкших к невзгодам и опасностям. Ср.:

*На фоне постоянной текучки и нехватки кадров в витебской милиции ОМОН был совершенно иным, качественным подразделением. <...> То есть там служили **матерые волки** с колоссальным опытом* (КП. 21.09.2020).

Метафора *гусеницы* использовалась для описания зеленых спецавтомобилей, предназначенных для задержанных. По сообщениям СМИ, в автозаки помещали большие количества протестующих, что (помимо цвета автомобилей) послужило основанием для метафоризации. Ср.:

*Улицы Минска заполнили похожие на **гусениц** темно-зеленые автозаки и **принялись жевать** тех, кто был не согласен с посадками и результатами выборов* (Коммерсантъ. 18.06.2021).

Самым распространенным образом конкретного животного стал образ крысы, чему в частности способствовало резонансное высказы-

вание президента А. Лукашенко, в котором он назвал протестующих крысами. Это высказывание породило многочисленные случаи языковой игры как в среде протестующих, так и в СМИ. Ср.:

*А для присных это будут означать, что «Акела промахнулся». И «шакалы табаки» начнут разбегаться, как **крысы** с тонущего корабля. Собственно, уже побежали. Правда, самых первых перебежчиков – чиновников и офицеров милиции, пишущих рапорты об увольнении по причине нежелания выполнять преступные распоряжения и приказы, журналистов, покидающих госСМИ, – сравнивать с этими **малопочтенными животными** не поворачивается язык. Правильнее все-таки назвать их **первыми ласточками** (МК. 14.08.2020).*

*А неподалеку машина с затемненными стеклами, из-за которых зорко смотрят глазки на **крысиной мордочке** гэбэшного соглядата: кто скажет слово, кто возмутится – взять его (НГ. 19.11.2020).*

К зооморфным метафорам относятся упоминания частей тела и действий животных: *показать когти, попасть в лапы*. Востребованность подобных контекстов была обусловлена жесткостью мер, которые милиция применяла при задержании протестующих и их содержании в местах предварительного заключения. Ср.:

*От рассказов людей, которые вышли на мирные акции протестов, или просто по дороге домой с работы **попали в лапы** ОМОНа, и оказались за решеткой, кровь стынет в жилах (МК. 14.08.2020).*

Отдельное внимание привлекает трансформация зооморфизмов. В следующем контексте работник милиции актуализирует фреймовое знание об охоте, используя неологизм *острокопытные* для характеристики радикальных протестующих, осуществляющих противоправные действия в отношении сотрудников правоохранительных органов. Ср.:

*Мы, конечно, гуманно применим оружие по отношению к ним, в том числе и огнестрельное, и самых опасных **острокопытных** мы с улиц уберем (НГ. 18.10.2020).*

Необходимо отметить, что и журналисты использовали зооморфные метафоры для концептуализации протестующих, но в этих контекстах метафоры не выполняли дегуманизирующую функцию. Авторы медиатекстов апеллировали к образам животных, чтобы показать, что органы правопорядка относятся к гражданам «как к животным», что должно было усиливать пейоративные оценки милиции. Ср.:

*Если его каратели черными цепями рассыпаются по улицам и паркам, **охотясь** на белорусов, как на дичь, – то кто он такой? (НГ. 19.11.2020).*

*А президент не скрывает, как будет реагировать. Он всех пугает, собирается **разогнать по норам**, чтобы сидели и не выступали (Бизнес Online. 11.08.2020).*

Схожая с сафари погоня произошла на поле на окраине Минска по дороге к лесному урочищу Куропаты. Там протестующие собирались почтить память людей, расстрелянных сотрудниками НКВД в 1937–1940-х годах, и провести мемориальную акцию против насилия. На выложенных в Сети кадрах запечатлено, как по полю бежит толпа, за ней следуют несколько микроавтобусов. Автомобили вклиниваются прямо в строй людей, рассекая шествия на более мелкие группы, затем тормозят прямо в толпе с целью проведения задержаний (МК. 02.11.2020).

Подобные контексты содержат импликацию о том, что власть считает народ «скотом», и ориентированы на позитивную оценку протестных действий, направленных на доказательство власти ошибочности представлений о народе как о массе, подобной «безмолвному скоту».

Также в таких контекстах проявляются признаки прагматической амбивалентности метафор, т.е. востребованность одних и тех же метафор для актуализации диаметрально противоположных оценок политических агентов в разных когнитивно-дискурсивных условиях. Прагматическая амбивалентность была характерна для осмысления полиции в США в период беспорядков, связанных с движением Black Lives Matters [22] и концептуализации беспорядков в Белоруссии в белорусских телеграм-каналах [2], что позволяет предполагать универсальный характер этого феномена для периодов общественно-политических кризисов.

Во время беспорядков милиции в большинстве случаев удавалось нейтрализовать или разогнать протестующих, применяя слезоточивый газ, светошумовые гранаты, водометы и резиновые пули. Вместе с тем митингующим иногда удавалось использовать численное превосходство, чтобы заставить сотрудников милиции не вмешиваться в протесты или даже отступить. Некоторые из демонстрантов использовали против милиции пиротехнику и «коктейли Молотова», устраивали нападения на сотрудников милиции, что позволяло менять метафорические роли жертвы и охотника при описании событий в СМИ. Ср.:

Я 30 лет занимаюсь Беларусью и первый раз вижу, что люди начинают охоту на ОМОН (Бизнес Online. 11.08.2020).

Заключение

Как показывает анализ, большинство зооморфных метафор, действовавших для концептуализации белорусской милиции в российских СМИ, актуализировалось для привнесения пейоративных оценок в осмысление органов правопорядка Белоруссии и выполняло дегуманизирующую функцию. При этом отметим, что частотность пейоративных образов оказалась выше в текстах оппозиционных российских

СМИ, декларирующих приверженность либеральным ценностям. Так как в СМИ, поддерживающих политическое руководство России, таких метафор было меньше, мы получили закономерное искажение метафорического образа белорусской милиции в пользу картины мира, формируемой оппозиционными массмедиа. Это важно иметь в виду, чтобы не делать поспешных выводов об особенностях концептосферы, характерных для генеральной совокупности. Так как метафора является важным маркером кризисной коммуникации, полученные данные свидетельствуют о том, что оппозиционные СМИ в гораздо большей степени склонны приписывать кризисные признаки политической действительности в Белоруссии, чем проправительственные издания.

При этом в острую фазу кризиса (август 2020 г.) большинство журналистов писало о неизбежности скорой смены президента Белоруссии и необходимости перехода сотрудников правоохранительных органов на сторону протестующих. Отказ милиционеров от выполнения должностных обязанностей концептуализировался как переход из категории «чужих» (поддерживающих власть) на сторону «своих» (протестующих, метонимически расширяемых до всего народа Белоруссии). По мере того как ошибочность прогнозов становилась все более очевидной, увеличивалось количество пейоративных оценок милиции и нарастала агрессивность прагматических смыслов, реализуемых через дегуманизирующие метафоры. В проправительственных российских СМИ изначально доминировали нейтральные оценки работы белорусских органов правопорядка, а низкая метафоричность дискурса не претерпела значительных изменений в постэлекторальный период.

К этому необходимо добавить, что в медиатекстах эксплицитно или имплицитно проводились параллели между политической жизнью в России и Белоруссии. Высвечивание таких аналогий позволяло авторам использовать «взгляд со стороны» на милицию в соседнем государстве для концептуализации общественно-политической жизни в целом и органов правопорядка в частности в собственной стране и построения прогнозов развития ситуации в России в будущем.

Дальнейшее изучение метафорического образа полиции/милиции (как с помощью рефлексивного, так и векторного таргетирования) в различных видах дискурса в разных странах относится к насущным задачам политической лингвистики. Результаты, получаемые в подобных исследованиях, важны для понимания механизмов реализации стратегии концептуального противопоставления граждан и органов защиты правопорядка.

Список принятых сокращений

АиФ – Аргументы и факты, КП – Комсомольская правда, МК – Московский Комсомолец, НГ – Новая газета, НеГ – Независимая газета.

Список источников

1. *Будаев Э.В., Чудинов А.П.* Политическая метафорология на современном этапе развития (2010–2019 гг.) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2020. № 3. С. 56–70.
2. *Будаев Э.В., Кушнерук С.Л., Курочкина М.А.* Коммуникативное сопровождение массовых протестов в СМИ. СПб. : Научное издание, 2022. 201 с.
3. *Золотайко А.И.* Метафорическое моделирование образа полиции в дискурсе общественного мнения США (сфера-источник – зоонимы) // Политическая лингвистика. 2019. № 1 (73). С. 65–71.
4. *Пологова К.В.* Зооморфные метафоры как средство концептуализации движения BLM в СМИ США (на примере The Seattle Times) // Лингвистика, перевод, межкультурная коммуникация : материалы XXII науч.-практ. конф. 20 ноября 2020 г. Екатеринбург : Альфа Принт, 2021. С. 257–262.
5. *Люттвак Э.* Государственный переворот : практ. пособие. М. : Ун-т Дмитрия Пожарского, 2017. 326 с.
6. *Будаев Э.В.* Зооморфные метафоры в оппозиционном дискурсе белорусских телеграм-каналов // Политическая лингвистика. 2022. № 2 (92). С. 25–34.
7. *Mujagic M., Berberovic S.* The IMMIGRANTS ARE ANIMALS metaphor as a deliberate metaphor in British and Bosnian-Herzegovinian media // Explorations in English Language and Linguistics. 2019. Vol. 7 (1). P. 22–51.
8. *Hernández M.L.* La metáfora política en la prensa venezolana: Un estudio lingüístico cognitivo // Revista de Ciencias Humanas y Sociales. 2004. Vol. 20, № 44. P. 55–77.
9. *Азафонова О.И.* Метафорическая модель «POLITICS IS ANIMAL WORLD» в политическом дискурсе (на материале американских и британских интернет-СМИ) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2012. 23 с.
10. *Charteris-Black J.* Politicians and Rhetoric. The Persuasive Power of Metaphor. Basingstoke : Palgrave MacMillan, 2011. 370 p.
11. *Бойко А.В.* Потенциал зооморфной метафоры со сферой-мишенью «Будущее России» (на материале китайского языка) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 4. С. 114–122.
12. *Линь С.* Зоометафора как средство выражения негативной оценки в политическом дискурсе (на материале китайского и русского языков) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 14 (809). С. 173–186.
13. *Сюе Л.* Русский «медведь» и китайский «лун»: зоометафора в русском и китайском политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2019. № 5 (77). С. 177–184.
14. *Arcimaviciene L.* The Complex Metaphor of Political Animals in Media Political Discourse: a Cross-Linguistic Perspective // Studies About Languages. 2011. Vol. 19 (19). P. 95–100.
15. *Вершинина Т.С.* Метафорические модели с исходной биологической сферой в современном политическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2002. 24 с.
16. *Рябосова А.Б.* Метафорические модели с агрессивным прагматическим потенциалом в политическом нарративе «Российские федеральные выборы (1999–2000 гг.)» : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2002. 202 с.
17. *Чудинов А.П.* Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург : УрГПУ, 2001. 238 с.
18. *Будаев Э.В., Тихонов В.В.* Зооморфные метафоры как инструмент концептуализации сирийского конфликта в СМИ России и США // Политическая лингвистика. 2016. № 2 (56). С. 43–49.
19. *Карпенко Е.И.* Лингвокультурологические аспекты немецких зооморфных метафор (на материале современной прессы ФРГ) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 25 с.

20. **Керимов Р.Д.** Зоометафоры в языке немецкой политики (лингвокогнитивный аспект) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2013. № 2 (22). С. 58–67.
21. **Musolff A.** Political Metaphor Analysis. Discourse and Scenarios. London: Bloomsbury Academic, 2016. 194 p.
22. **Будаев Э.В., Пологова К.В.** Прагматическая амбивалентность метафор в политическом нарративе «Жизни черных имеют значение» (на примере «Сиэтл Таймс») // Ученые записки НТГСПИ. Серия: История и филология. 2021. № 2. С. 43–58.
23. **Вайс Д.** Паразиты, падаль, мусор. Образ врага в советской пропаганде // Политическая лингвистика. 2008. № 24. С. 16–22.
24. **Santa Ana O.** Brown Tide Rising: Metaphors of Latinos in Contemporary American Public Discourse. Austin, TX : University of Texas Press, 2002. 402 p.
25. **Аникин А.Е.** Русский этимологический словарь. М. : Знак, 2011. Вып. 5. 344 с.

References

1. Budaev E.V., Chudinov A.P. (2020) Politicheskaja metaforologija na sovremennom etape razvitiya (2010–2019 gg.) [Political metaphorology at the present stage of development (2010–2019)] // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 3. pp. 56–70.
2. Budaev E.V., Kushneruk S.L., Kurochkina M.A. (2022) Kommunikativnoe soprovozhdenie massovyh protestov v SMI [Communicative support of mass protests in the media]. Sankt-Peterburg : Naukoemkie tehnologii, 201 p.
3. Zolotajko A.I. (2019) Metaforicheskoe modelirovanie obraza policii v diskurse obshhestvennogo mnenija SSHA (sfera-istochnik – zoonimy) [Metaphorical modeling of the image of the police in the public opinion discourse in the USA (Zoonyms as the source domain)] // Politicheskaja lingvistika. 1(73). pp. 65–71.
4. Pologova K.V. (2021) Zoomorfnye metafory kak sredstvo konceptualizacii dvizhenija BLM v SMI SSHA (na primere The Seattle Times) [Zoomorphic metaphors as a tool for conceptualization of BLM movement in the US media (on the example of the Seattle Times)] // Lingvistika, perevod, mezhkul'turnaja kommunikacija. Ekaterinburg : Alfa Print. pp. 257–262.
5. Luttwak E. (2017) Gosudarstvennyj perevorot: Prakticheskoe posobie [Coup d'état: a practical guide]. Moscow : Un-t Dmitrija Pozharskogo. 326 p.
6. Budaev E.V. (2022) Zoomorfnye metafory v oppozicionnom diskurse belorusskikh telegram-kanalov [Zoomorphic metaphors in oppositional discourse of Belarusian telegram channels] // Politicheskaja lingvistika. 2 (92). pp. 25–34.
7. Mujagic M., Berberovic S. (2019) The 'immigrants are animals' metaphor as a deliberate metaphor in British and Bosnian-Herzegovinian media // Explorations in English Language and Linguistics. 7 (1). pp. 22–51.
8. Hernández M.L. (2004) La metáfora política en la prensa venezolana: Un estudio lingüístico cognitivo // Revista de Ciencias Humanas y Sociales. 20. pp. 55–77.
9. Agafonova O.I. (2012) Metaforicheskaja model "politics is animal world" v politicheskome diskurse (na materiale amerikanskih i britanskij internet-SMI) [Metaphorical model 'politics is animal world' in political discourse (on the material of American and British Internet media)]. Abstract of Philology cand. dis. Belgorod. 23 p.
10. Charteris-Black J. (2011) Politicians and Rhetoric. The Persuasive Power of Metaphor. Basingstoke : Palgrave MacMillan. 370 p.
11. Bojko A.V. (2021) Potencial zoomorfnoj metafory so sferoj-mishenju "Budushhee Rossii" (na materiale kitajskogo jazyka) [Potential of a zoomorphic metaphor with a target domain 'The future of Russia' (on the example of the Chinese language)] // Aktualnye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 4. pp. 114–122.
12. Lin S. (2018) Zoometafora kak sredstvo vyrazhenija negativnoj ocenki v politicheskom diskurse (na materiale kitajskogo i russkogo jazykov) [Zoometaphor as a means of ex-

- pressing a negative assessment in political discourse (on the Chinese and Russian language materials)] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 14 (809). pp. 173–186.
13. Sue L. (2019) Russkij “medved” i kitajskij “lun”: zoometafora v russkom i kitajskom politicheskom diskurse [Russian ‘bear’ and Chinese ‘loon’: zoometaphors in Russian and Chinese political discourse] // *Politicheskaja lingvistika*. 5 (77). pp. 177–184.
 14. Arcimaviciene L. (2011) The Complex Metaphor of Political Animals in Media Political Discourse: a Cross-Linguistic Perspective // *Studies About Languages*. 19. pp. 95–100.
 15. Vershinina T.S. (2002) Zoomorfnaja, fitomorfnaja i antropomorfnaja metafora v sovremenном politicheskom diskurse [Metaphorical models with the biological source domain in modern political discourse]. Abstract of Philology cand. dis. Ekaterinburg. 24 p.
 16. Rjaposova A.B. (2002) Metaforicheskie modeli s agressivnym pragmaticheskim potencialom v politicheskom narrative “Rossijskie federal’nye vybory (1999-2000 gg.)” [Metaphorical Models with Aggressive Pragmatic Potential in the Political Narrative ‘Russian Federal Elections (1999-2000)’]. Philology cand. dis. Ekaterinburg. 202 p.
 17. Chudinov A.P. (2001) Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafory (1991 – 2000) [Russia in a Metaphorical Mirror: A Cognitive Study of Political Metaphor]. Ekaterinburg: UrGPU. 238 p.
 18. Budaev E.V., Tikhonov V.V. (2016) Zoomorfnye metafory kak instrument konceptualizacii sirijского konflikta v SMI Rossii i SSHA [Zoomorphic metaphors as a tool for conceptualization of the Syrian conflict in the US and Russian media] // *Politicheskaja lingvistika*. 2 (56). pp. 43–49.
 19. Karpenko E.I. (2006) Lingvokulturologicheskie aspekty nemeckih zoomorfnyh metafor (na materiale sovremennoj pressy FRG) [Linguoculturological aspects of German zoomorphic metaphors (on the modern German media materials)]. Abstract of Philology cand. dis. Moscow. 25 p.
 20. Kerimov R.D. (2013) Zoometafory v jazyke nemeckoj politiki (lingvokognitivnyj aspekt) [Zoometaphors in the language of German politics (linguo-cognitive aspect)] // *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaja i zarubezhnaja filologija*. 2 (22). pp. 58–67.
 21. Musolf A. (2016) Political Metaphor Analysis. Discourse and Scenarios. London: Bloomsbury Academic. 194 p.
 22. Budaev E.V., Pologova K.V. (2021) Pragmaticheskaja ambivalentnost metafor v politicheskom narrative “Zhizni chernyh imejut znachenie” (na primere the Seattle Times) [Pragmatic ambivalence of metaphors in the political narrative ‘BLM movement’ (on the example of the Seattle Times)] // *Uchenyye zapiski NTGSPI. Seriya: Istorija i filologija*. 2. pp. 43–58.
 23. Weiss D. (2008) Parazity, padal', musor. Obraz vraga v sovetskoj propagande [Parasites, carrion, rubbish. The image of the enemy in the Soviet Propaganda] // *Politicheskaja lingvistika*. 24. pp. 16–22.
 24. Santa Ana O. (2002) Brown Tide Rising: Metaphors of Latinos in Contemporary American Public Discourse. Austin, TX : University of Texas Press. 402 p.
 25. Anikin A.E. (2011) Russkij etimologicheskij slovar' [Russian etymological dictionary]. Issue 5. M. : Znack. 344 p.

Информация об авторах:

Будаев Э.В. – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и русской филологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: aedw@mail.ru

Чудинов А.П. – доктор филологических наук, зав. кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: chudinov@uspu.me

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Budaev E.V., D.Sc. (Philology), Professor of Foreign Languages and Russian Philology Department, Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: aedw@mail.ru

Chudinov A.P., D.Sc. (Philology), Head of Department of Intercultural Communication, Rhetoric, and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: chudinov@uspu

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 24.10.2022; принята к публикации 07.11.2022

Received 24.10.2022; accepted for publication 07.11.2022

Научная статья

УДК 81-119

doi: 10.17223/19996195/60/2

СЮЖЕТНАЯ СИМВОЛИКА ПОВЕСТВОВАНИЯ О ПОЛЕТАХ В КОСМОС

Владимир Ильич Карасик^{1,2}

¹ *Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия*

² *Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия*
^{1,2} *vkarasik@yandex.ru*

Аннотация. Рассматриваются нарративы о полетах в космос, представленные в медийных и художественных текстах. Сюжетная символика полетов в космос представлена в виде научно-технического и художественного освоения внеземного пространства. В аксиологическом плане такие сюжеты выражают идею могущества человека, покоряющего природу. Научно-техническое освоение космоса, представленное в текстах советской и американской прессы, осмысливается как политически значимое преобразование реальности. В художественном плане эта тематика раскрывается в произведениях научной фантастики и состоит в описании героизма первооткрывателей, опасностей, которые подстерегают космонавтов, преодолении апокалиптического распада планет, встречи с новыми формами жизни. Тот факт, что в настоящее время нарративы о полетах в космос стали менее актуальны для наших современников, объясняется изменением ценностных приоритетов современной западной цивилизации, активным развитием информационных технологий и освоением виртуальной реальности.

Ключевые слова: сюжет, символ, нарратив, полет в космос, научная фантастика

Для цитирования: Карасик В.И. Сюжетная символика повествования о полетах в космос // Язык и культура. 2022. № 60. С. 22–37. doi: 10.17223/19996195/60/2

SUBJECT PLOT SYMBOLISM OF NARRATIVES ABOUT SPACE FLIGHTS

Vladimir I. Karasik^{1,2}

¹ *Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia*

² *Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia*
^{1,2} *vkarasik@yandex.ru*

Abstract. The paper deals with narratives about space flights as presented in media and fiction texts. The subject plot symbolism is represented as technological and artistic exploration of extra-terrestrial space. Axiologically, such plots express the idea of the might of human race conquering nature. Scientific and technological exploration of space as presented in the Soviet and American press (Yuri Gagarin flight and the first men on the Moon) is conceptualized as politically significant transfor-

mation of reality. Artistically, this theme is manifested in science fiction describing discoverers heroism, dangers they have to face and overcome, including apocalyptic death of planets, and encounters with new forms of life. Nowadays the narratives about space flights are not very attractive to our contemporaries, which may be explained by a radical change of values promoted by the Western civilization, on the one hand, and by active development of information technologies and travelling into virtual worlds, on the other hand.

Key words: subject plot, symbol, narrative, space flight, science fiction.

For citation: Karasik V.I. Subject plot symbolism of narratives about space flights. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 22-37. doi: 10.17223/19996195/60/2

Введение

Освоение космического пространства считается одним из самых воодушевляющих проектов человечества. Эта идея, вызванная к жизни развитием науки и техники, стала символом триумфа познания. Повествование о космических полетах может быть выделено как особый тип языкового преобразования реальности. Предполагается, что такой нарратив имеет определенную тематическую организацию, может быть осмыслен как концепт, по-своему проявляется в разных речевых жанрах, характеризуется культурно-темпоральной спецификой и обладает символической значимостью для носителей языка. Прагматика такого повествования сводится к определению разных характеристик такого события для самоидентификации людей.

В качестве материала для анализа были взяты тексты газетных сообщений о полетах в космос и произведения научной фантастики.

Мифопоэтическое, философское и научное осмысление космоса

Полет в космос имеет множество измерений. Тема космоса неоднократно привлекала к себе внимание исследователей. В культурной антропологии подчеркивается синкретизм мышления архаичных сообществ, неразличение природы и культуры, пространственных и временных отношений, наивное очеловечивание окружающей среды [1–5]. Космос в этом смысле понимается как порядок, противопоставленный хаосу и возникший из него. Наиболее упорядочен мир вокруг человека.

Н.Г. Брагина выделяет языковые образы бесконечности: пред- и постпорядок [6], т.е. доупорядоченная ситуация и состояние, возникающее в результате действия сил, разрушающих гармонию, при этом мифологический хаос осмысливается как пустота, зияние. Отсюда вытекает идея путешествия в космос как освоения, упорядочения этой пустоты. С позиций лингвокультурологии осмысление космических полетов дает возможность охарактеризовать ключевые ценностные ориентиры нашей цивилизации [7–9].

В мифологическом плане отрыв от земли отражен в сказаниях о Дедале и Икаре, о чудесных сказочных коврах-самолетах, о земле как родном доме, который когда-нибудь придется покинуть. Люди всегда хотели научиться летать, как птицы. Полет ассоциируется со свободой. Небо воспринимается как более высокая ипостась бытия по сравнению с землей в разных культурах. Не случайно Библия открывается фразой «*В начале сотворил Бог небо и землю*», в небе обитают ангелы, небо объемлет землю (в китайской культуре это геометрически выражено как круг, внутри которого находится квадрат). Небо ассоциируется с бессмертием, чистотой и бесконечностью. Мифологически попытка оторваться от земли приводит к падению (в сказании о полете Икара), сказочные ковры-самолеты не выходят за рамки видимой земли. Мифологическая картина космоса ассоциируется с ночным небом и непосредственно связана с философским и поэтическим его осмыслением, это знаменитое высказывание И. Канта о звездном небе над головой и замечательные строки Ф.И. Тютчева:

Как океан объемлет шар земной,
Земная жизнь кругом объята снами;
Настанет ночь – и звучными волнами
Стихия бьет о берег свой.
То глас ее: он нудит нас и просит...
Уж в пристани волшебный ожил челн;
Прилив растет и быстро нас уносит
В неизмеримость темных волн.
Небесный свод, горящий славой звездной,
Таинственно глядит из глубины, –
И мы плывем, пылающею бездной
Со всех сторон окружены.

В поэтической картине мира полет в космос осмысливается как сон, т.е. как бытие, противоположное обыденной практике, космос – это бесконечное мерцание миров, существующее в душе каждого человека. Мифологическое, поэтическое и религиозное осмысления космоса сливаются в неделимое единство, которое в иных типах дискурса раскрывается по-другому.

Философское определение космоса формулируется следующим образом: «Основными характеристиками К. являются: 1) оформленность как конфигурированная определенность облика; 2) дифференцированность, т.е. выделенность и конституированность составных частей; 3) структурность как иерархическая упорядоченность элементов; 4) наличие имманентного эволюционного потенциала, реализующегося, как правило, в динамике циклично-пульсационного характера; 5) закономерность или подчиненность внутренней мере как организационному и

динамическому принципу (типа “нуса” или “логоса” в античной философии); что обуславливает такие характеристики К., как: 6) эстетическое совершенство К., мыслимого в качестве прекрасного (ср. общеевропейскую семантику корня *cosmetic*), его гармоничность (характеристика К. как “прекраснейшей гармонии” у Гераклита, тезис Платона о том, что “К. – прекраснейшая из возможных вещей”, и т.п.)» [10. С. 512].

Научное понимание космоса дано в энциклопедиях: «Космос (от греч. *cosmos* – порядок, мир, вселенная), впервые, согласно древним известиям, обозначает вселенную у греческого философа Пифагора, который усматривал в ней гармоническую пропорциональность частей. Последующие греческие философы под К. понимали систему вещей и явлений, исполненную целесообразности и гармонии. В эпоху Возрождения алхимики различали великий К., т.е. макрокосм, под к-рым понималась вся природа и вселенная, и малый К., т.е. микрокосм, под к-рым подразумевали человека. Между этими двумя мирами устанавливалось ими бесконечное количество сходств и сокровенных соотношений» (БСЭ. 1937. Т. 34. С. 433); «(греч. *kosmos* – строй, порядок, мир, Вселенная) первоначально у древних греков (начиная с Пифагора VI в. до н.э.) – Вселенная как стройная организованная система в противоположность хаосу беспорядочному нагромождению материи. От греков термин “К.” перешел в современную науку как синоним Вселенной (См. Вселенная) К. включает межпланетное, межзвездное, межгалактическое пространство со всеми находящимися в нем объектами. Из понятия “К.” (космическое пространство) иногда исключают Землю с ее атмосферой. В этом смысле термин “К.” (употребляется также термин “ближний К.”) получил широкое распространение после запуска (1957) в СССР первого искусственного космического объекта – искусственного спутника Земли и начала исследования околоземной и межпланетной среды с помощью различного рода космических летательных аппаратов» (БСЭ. 1973. Т. 13. С. 263). Можно заметить существенное изменение в толковании феномена «космос» в Большой Советской энциклопедии в 1937 и 1973 гг.

Нарратив о покорении космоса в советской и американской прессе

Теоретическое обоснование полетов в космос было дано в работах К.Э. Циолковского, Н.И. Кибальчича, Ф.А. Цандера, Ю.В. Кондратьюка и других ученых, практическое освоение этих идей стало возможным благодаря деятельности С.П. Королёва, В.П. Глушко, Н.А. Пилюгина, Р. Годдарда, В. фон Брауна и множества конструкторов и инженеров.

4 октября 1957 г. в Советском Союзе был выведен на околоземную орбиту первый искусственный спутник Земли – шар диаметром

58 см. С этого дня началась космическая эра. После этого события на околоземную орбиту было выведено множество спутников. Но особую значимость приобрел запуск первого космического корабля 12 апреля 1961 г., пилотируемого Юрием Гагариным.

В газетных сообщениях это событие было освещено как одно из важнейших достижений человечества:

Дорогие товарищи!

Друзья-соотечественники!

Радостное, волнующее событие переживают народы нашей страны. 12 апреля 1961 года впервые в истории человечества наша Родина – Союз Советских Социалистических Республик – успешно осуществила полет человека на корабле-спутнике «Восток» в космическое пространство.

Полет советского человека в космос – величайшее достижение творческого гения нашего народа, результат свободного и вдохновенного труда советских людей – строителей коммунизма. То, о чем в прошлом мечтали выдающиеся представители русской и мировой науки и техники, чему посвятил свою жизнь гениальный сын нашего народа Константин Эдуардович Циолковский, превратилось сегодня в живую действительность, стало явья наших героических дней. Это великий выдающийся вклад советского народа в сокровищницу мировой науки и культуры. Эта неоценимая заслуга Советского Союза будет с благодарностью воспринята человечеством. Героическим полетом советского человека в космос открыта новая эра в истории земли. Вековая мечта человечества сбылась (Известия, 12 апреля 1961 г.).

В этом отрывке официального извещения руководства страны (Центральный комитет КПСС, Президиум Верховного Совета СССР, Совет Министров Союза ССР) всему советскому народу приводится сообщение о факте и развернута квалификация данного факта. Эта квалификация включает следующие оценочные признаки: 1) событие является радостным; 2) оно осуществлено впервые в истории человечества; 3) оно обусловлено свободным трудом народа; 4) оно является реализацией идей представителей русской и мировой науки и техники; 5) оно является вкладом советского народа в сокровищницу мировой науки и культуры, 6) оно открывает новую эру в истории Земли.

Благодаря этому событию резко вырос политический престиж Советского Союза. В зарубежной прессе этот факт получил яркое освещение:

The Soviet Union announced today it has won the race to put a man into space. The official press agency, TASS, reports that a man has orbited the Earth in a spaceship and had been brought back alive and safe... the first reported space man had landed in what was described as the "prescribed area" of the Soviet Union after the historic flight. A Moscow radio announcement broke into a program and said in emotional tones: Russia has successfully launched a man into space. His name is Yuri Gagarin. He was launched in a

sputnik named Vostok which means "East"... Major Gagarin, 27 years old, is an industrial technician, and married. He was reported to have received pre-flight training similar to that of the astronauts who will man the United States' first space ships (The New York Times, April 12, 1961). – Советский Союз сообщил сегодня, что победил в гонке – в запуске человека в космос. Официальное агентство печати ТАСС сообщает, что человек в космическом корабле облетел Землю и вернулся живым и невредимым... первый человек, побывавший в космосе, приземлился, как было сказано, «в предписанном месте» Советского Союза после исторического полета. Сообщение об этом по московскому радио прервало обычную программу и было выдержано в эмоциональном тоне: Россия успешно запустила человека в космос. Его имя Юрий Гагарин. Он полетел на спутнике, названном «Восток». Майору Гагарину 27 лет, он работает в сфере технического производства, женат. Как сообщается, он получил предполетную подготовку, подобную той, которую получают астронавты, готовящиеся к первым полетам в американских космических кораблях.

Факт о полете дополнен личными характеристиками космонавта: возраст, род занятий, семейное положение. В квалификации этого факта обращают на себя внимание следующие моменты: 1) цель этого события – победить в состязании с США; 2) иронически обозначено приземление космонавта в «предписанном месте», подразумевается, что он приземлился там, где получилось; 3) показано, что подготовка космонавта велась по программе, аналогичной такой подготовке в США, подразумевается, что методика подобных тренировок универсальна, и американские астронавты не уступают советским космонавтам.

Обратим внимание на значимое различие в обозначении людей, совершающих полеты в космос: советские космонавты и американские астронавты. По сути дела различий нет (плавание в космос либо к звездам), но акцентируется идея различия между этими людьми. Говоря о китайских космонавтах, используют слово «тайконавт» (кит. taikong ren – «пространство» + «человек»). По данным, размещенным на сайте Scientific World, с 1961 г. в космосе побывало свыше 500 человек: «Кроме космонавтов России, астронавтов США и ЕКА, тайконавтов КНР, в космос будут летать японские утюхикоси, индийские гаганавты, турецкие чёкмены, иранские фазанаварды, малазийские анкагасаваны, а также представители Бразилии, Индонезии и других стран. Значительную часть пилотируемых программ космические державы будут выполнять сообща» (<https://sci-world.ru>). Перед нами проявление номинативной специфики, цель которой подчеркнуть национальную идентичность представителя определенной страны.

Значимым событием в освоении космоса стала посадка первых людей на поверхность Луны. Это были американские астронавты. 20 июля 1969 г. на Луну прибыли астронавты Нил Армстронг и Эдвин

Олдрин на космическом корабле «Аполлон-11». В число крылатых фраз вошли слова, сказанные Н. Армстронгом: *That's one small step for man, one giant leap for mankind* – *Это один маленький шаг для человека, гигантский прыжок для человечества*.

В американской прессе это событие было зафиксировано следующим образом:

Future generations may well regard the last two weeks of July 1969 as the most revolutionary and significant fortnight of the entire twentieth century. Not for 300 years has any comparable quantum leap in man's knowledge of the cosmos taken place in so brief a time. Sunday before last, men first landed and walked on the moon. A few days later those astronauts returned and brought with them the first known lunar material ever to become available for terrestrial scientific study and analysis. The preliminary findings from these analyses as well as from study of data sent by the seismometer that Apollo 11 left on the lunar surface are already revolutionizing mankind's understanding of earth's nearest neighbor in space (The New York Times, August 3, 1969). – Грядущие поколения несомненно будут рассматривать последние две недели июля 1969 года как наиболее революционный и значимый отрезок времени всего двадцатого века. Не было за последние 300 лет сопоставимого скачка в знаниях о космосе, полученного за такой краткий промежуток. В позапрошлом воскресенье люди впервые высадились на Луну и прошли по ней. Через несколько дней астронавты вернулись и принесли впервые доступные на Земле для научного изучения и анализа лунные материалы. Предварительные данные этих анализов и тех, которые были отправлены сейсмометром, оставленным кораблем «Аполло 11» на лунной поверхности, коренным образом меняют понимание человечеством нашего ближайшего спутника в космосе.

В оценочной квалификации этого события можно выделить следующие характеристики: 1) наиболее значимое научное достижение XX в.; 2) полученное за небольшой промежуток времени; 3) революционно переворачивающее наши знания о Луне.

В медийном освещении полетов в космос можно увидеть продвижение идеи о научном прогрессе и освоении космоса как главном символе такого прогресса и идеологическое обоснование научных достижений как неотъемлемой характеристики государственного строя. Полеты в космос стали знаком новой идентичности людей – не как граждан той или иной страны, а как представителей человечества. Такая планетарная идентичность особенно ярко проявилась в международных экипажах на космических станциях.

Следует отметить, что в наши дни полеты в космос перестали рассматриваться как приоритетная задача человечества. Произошел существенный поворот в массовом сознании. Причины этого поворота, как представляется, таковы:

1) на первое место вышли ежедневные потребности людей в комфорте, это соответствует доминантам корпоральной (телесной) культуры, продвигаемым США как лидером глобализации, соответственно как рядовые граждане, так и правительства разных стран пришли к выводу о необходимости сокращения расходов на освоение космоса и научные исследования в целом;

2) приоритетным научным направлением в наши дни стало развитие информационных технологий, выход в виртуальное пространство, создание параллельного мира в виде компьютерно опосредованной оцифрованной реальности;

3) необходимость освоения космоса как решения демографической проблемы постепенно сошла на нет, поскольку, по прогнозам ученых, рост благосостояния населения приведет к стабилизации числа людей;

4) в наши дни появились новые угрозы существованию человечества в виде экологических катастроф и новых болезней, требующие внимания и капитальных затрат, на этом фоне космические полеты становятся развлечением, не случайно появляется такая отрасль, как космический туризм;

5) тема контакта с внеземными разумными цивилизациями потеряла актуальность, поскольку в качестве угрозы такие цивилизации фигурируют только в фантастических произведениях, а как партнеры или собеседники они не представляют интереса для жителей Земли.

Эти причины лежат в основе ценностного сдвига, который прослеживается в политическом, педагогическом, медийном и обиходном типах дискурса.

Американский астрофизик Дж. О'Нил считал, что у человечества есть три пути развития: самоуничтожение, стагнация или космическая экспансия [11]. По-видимому, следует признать, что обитатели Земли осознанно или бессознательно избрали второй путь. В предисловии к его книге о человеческих колониях в космосе Ф.Дж. Дайсон, президент института космических исследований в Принстонском университете, США, сказал, что читатели подобной литературы – это *believers and skeptics*, причем вторые составляют большинство, но идея космических путешествий, воодушевившая многих мечтателей, когда-нибудь воплотится в жизнь [11. Р. 7].

Нарратив о космических полетах в научной фантастике

Нарративы о космических полетах стали частью художественной картины мира, назначение которой – осмысление сути человека, а пребывание вне привычной среды, например странствия во Вселенной, является известным приемом умножения реальности. Такие нарративы

неоднократно привлекали к себе внимание исследователей научно-фантастической литературы и кинематографии [12–22]. Эта тема весьма популярна в интернете: стимул «научная фантастика, полеты в космос» дает моментальный ответ: примерно 756 тыс. результатов.

Р. Шоулз в статье «Корни научной фантастики» противопоставляет «dogmatic and speculative fabulation» – «догматическую и спекулятивную фабуляцию», художественный вымысел, построенный на религиозной и научной картинах мира, и доказывает, что эти пути миропонимания смыкаются: ...fabulation is not a science. It does not ask "What is?" It asks "What if?" And by doing so it forces us to think about what is and what may be. The surge of pleasure we get when we begin to read any new work of science fiction comes through the lift off from our land of Is into the land of May Be. But the final joy of structural fabulation, as Ursula Le Guin shows us ...comes not from the departure, nor even from the trip itself, but from the return. As an aging dogmatist once said: We shall not cease from exploration And the end of all our exploring Will be to arrive where we started And know the place for the first time [22. P. 217]. – Фабуляция – не наука. Она не задает вопрос «Что это?», она спрашивает: «Что, если?» И делая так, она заставляет нас думать о том, что есть и что может быть. Та волна удовольствия, которую мы получаем, когда начинаем читать любое произведение научной фантастики, приходит от отлета из страны «это есть» в страну «это может быть». Но высшая радость в такой упорядоченной фабуляции, как это показывает нам Урсула Ле Гуин, состоит не в уходе, и даже не в путешествии самом по себе, а в возвращении. Как однажды сказал стареющий представитель догматизма, «Мы будем скитаться мыслью И в конце скитаний придем Туда, откуда мы вышли, И увидим свой край впервые» (цитата из Т. Элиота, «Литтл Гиддинг», пер. А. Сергеева). В этом рассуждении показана связь между поэтической и научной картинами мира.

Повествования о космических полетах можно условно разбить на следующие разновидности:

1) цель: а) научные экспедиции; б) помощь другим мирам и ранее отправленным экипажам; в) промышленное освоение новых миров; г) бегство;

2) встречи: а) с неизвестными разумными существами; б) с врагами, стремящимися уничтожить или поработить Землю; в) с новыми друзьями; г) со своими двойниками;

3) результат: а) выполнение задания; б) гибель экспедиции; в) открытие нового мира.

Яркое и весьма правдоподобное описание космической экспедиции на Венеру дано в повести А.Н. и Б.Н. Стругацких «Страна багровых туч». Сюжет этого произведения достаточно прост: это отчет о межпланетном полете, который происходит в 1990-х гг. (повесть напи-

сана в 1950-х гг.). Команда советских космонавтов отправляется на Венеру для установки маяков с целью определения места будущего ракетодрома и промышленного освоения планеты. Текст изобилует названиями будущих технических объектов (фотонные планетолеты, атомолеты, космотанкеры, спектролитовые спецкостюмы, селено-цериевая ткань, лекарство от радиации «арадиатин» и др.). Весьма реалистично показаны встречи с космическими кораблями, потерпевшими бедствие, и с непонятными формами жизни на чужой планете. Главная идея произведения – уверенность в покорении нового мира:

Там, под кипящим облачным покровом, скрыт огромный мир с горами, пустынями... может быть, с морями и океанами. Там где-то скрыты сокровища, которые должен разведать экипаж «Хиуса», там обломки телеуправляемых механизмов, разбитые планетолеты, могилы смельчаков... Смутное чувство, похожее на суеверный страх, шевельнулось в душе Быкова. Он подумал о том, с какой яростью эта планета отражала до сих пор все попытки покорить ее. Но человек умнее и сильнее природы. Он смел и упорен, и, если даже экипажу «Хиуса» суждено будет сложить головы, их гибель ни на минуту не задержит тех, кто пойдет вслед.

Такая символика соответствует доминирующему настроению первопроходцев. Так говорят герои повести:

Дауге повздыхал немного и объявил, что надеется дожить до того времени, когда Венеру превратят в цветущий сад и в этом саду можно будет гулять без спецкостюмов и без опасения подцепить какую-нибудь пакостную болезнь.

– Вообще назначение человека, – добавил он, подумав, – превращать любое место, куда ступит его нога, в цветущий сад. И если мы не доживем до садов на Венере, то уж наши дети доживут обязательно.

Эта идея настойчиво повторялась в советской массовой культуре, например, в строке популярной песни «И на Марсе будут яблони цвести». Ступив на поверхность Венеры, космонавты водружают знамя своей страны на высоком шесте:

Все молчали. Ермаков поднял руку и торжественно, громко и ясно провозгласил:

– Мы, экипаж советского планетолета «Хиус», именем Союза Советских Коммунистических Республик объявляем Урановую Голконду со всеми ее сокровищами собственностью человечества!

Быков подошел к маяку и прикрепил к шестигранному шесту маяка широкое полотнище. Ветер подхватил и развернул алое, казавшееся в багровых сумерках почти черным, знамя с золотой звездой и великой старинной эмблемой – серпом и молотом, – знамя Родины.

Обратим внимание на совмещение символов: СССР превращается в Союз Коммунистических Республик (т.е. коммунизм уже построен), а богатое урановое месторождение на Венере названо Голкондой (название древней индийской крепости недалеко от Хайдарабада, где добывались алмазы). Весьма реалистично показано столкновение исследователей с новыми видами жизни, опасными для людей:

Роботы столкнулись с полями проклятой малиновой пленки, которая занимает там буквально тысячи гектаров почвы. Радиация оказалась слишком сильной для программы роботов, и они выскочили из Дымного моря как ошпаренные и долго торчали на месте, очумело шевеля щупальцами. Пришлось перестраиваться на ходу, после чего роботы вновь геройски бросились в атаку и натаскали столько красной пленки, что мы не знали, куда от нее деваться. Астробиологам было передано безвозмездно десять тонн этой красно-лиловой дряни. Кстати, оказалось, что наша догадка верна: это действительно колонии микроорганизмов, использующих для жизненных процессов энергию радиоактивного распада.

Таким образом, одним из ведущих сюжетов контакта человечества с космосом является его завоевание.

Другой сюжет состоит в осмыслении межзвездных полетов как кочевья. Приведем пример обоснования бегства с родной планеты:

Миллионы бежали со ставшей тесной Земли и нашли себе другую родину. По мере создания новейших двигателей для космических кораблей новые планеты стали своеобразным предохранительным клапаном, и все недовольные, идеалисты и голодающие могли бежать в космос с перенаселенной Земли. Но количество населения снова и снова возрастало, и далеких планет опять становилось недостаточно. Такова была ситуация, сложившаяся в двадцать шестом столетии (Джон Браннер. «Планета в подарок»).

Такая причина представляется вполне оправданной.

Одним из чудесных свойств персонажей в некоторых фантастических сюжетах является способность к регенерации. Но воскрешение из мертвых не проходит бесследно:

Успех предприятия отнял у Коунса все силы. Раньше его поддерживало напряжение и подгоняла необходимость, но теперь, когда работа осталась позади, он чувствовал себя усталым и истощенным. Сильную усталость породило не только физическое напряжение: Коунс был стар. После каждой смерти он получал молодое тело, что было возможно благодаря применению электронной записи, но его дух, его душа, его личность не изменялись и не обновлялись, множество воспоминаний долгих жизней угнетало его. И хотя он обладал невероятными знаниями, этого было недостаточно, чтобы сделать его счастливым. Коунс

давно понял, что вечная жизнь, хотя в принципе и возможная, не обязательно была счастьем (Дж. Браннер. «Планета в подарок»).

Идея расщепления души и тела, очень созвучная как архаичному сознанию, так и обществу корпоральной культуры, воплощается в сюжетах обмена оболочками, заточения в иную оболочку и, конечно, реинкарнации.

В ином ключе тема космических странствий развивается в сюжете о контактах с инопланетянами.

Герой повести Джона Уиндема «Человек с Земли» отправляется по заданию мощной корпорации на Венеру, но его цель – отомстить этой корпорации за гибель своих родителей. Он убивает членов своей команды на космическом корабле и попадает в плен к венерианцам, мыслящим существам, покрытым серебристой шерстью. Они сажают его в клетку в своем зоопарке. Он выходит на контакт с ними и предупреждает их о том, что с землянами нельзя устанавливать связь. Ему дают возможность посмотреть на Землю в мощный телескоп, и он видит, что его родная планета превратилась в пепел. Сюжет завершается трагично:

Грац остановился над обрывом, с которого открывался вид на Такон. Он обвел взглядом чуждый город в чуждом мире, посмотрел на белую звездочку, мерцающую в небесах. Земля, которая породила его, умерла. Он долго смотрел на звезду, а потом без колебаний шагнул с утеса...

Вывод понятен: человек теряет смысл жизни, оторвавшись от Земли.

В космических экспедициях возникают свои ритуалы. Показательно поведение космического экипажа, показанного в романе И. Ефремова «Туманность Андромеды», классическом произведении этого жанра:

Все встали. Медленно сменялись на экране фотографии то серьезных, то улыбающихся людей – семи человек экипажа «Альграба». Эрг Ноор называл каждого по имени, и путешественники отдавали прощальное приветствие погибшему. Таков был обычай астролетчиков. Звездолеты, отправлявшиеся совместно, всегда имели комплекты фотографий всех людей экспедиции. Исчезнувшие корабли могли долго скитаться в космическом пространстве, и их экипажи еще долго могли оставаться в живых. Это не имело значения – корабль никогда не возвращался. Разыскать его, подать помощь не было никакой реальной возможности. Конструкция машин кораблей достигла уже такого совершенства, что мелкие поломки почти никогда не случались или легко подвергались исправлению. Серьезная авария машин еще ни разу не была ликвидирована в космосе.

Члены команды прощаются со своими товарищами. Полет в космос всегда включает долю риска. Именно поэтому космонавтов по праву считают героями.

Сюжетная символика космических полетов в ряде случаев представляет собой осмысление судьбы человечества.

В рассказе А. Кларка «Спасательный отряд» экипаж космического корабля прибывает на обреченную планету, которая должна исчезнуть из-за взрыва сверхновой звезды и от которой были получены сигналы, свидетельствующие о том, что ее населяли разумные существа:

На планете, некогда носившей имя Земля, гасли последние языки пламени: больше нечему было гореть. От могучих лесов, которые буквально затопили планету, когда кончилась эра городов, остались одни головешки, и дым от их погребальных костров еще стелился в небе. Но роковой час пока не пробил, камни не расплавились. Сквозь мглу неясно проступали материки, однако их очертания ничего не говорили наблюдателям на корабле.

Но спасатели увидели огромную флотилию космолетов,двигающихся в определенном направлении:

Дружный возглас удивления вырвался у всех, кто был в отсеке. В космосе, на много миль, в огромном четком строю, словно армия на марше, протянулись шеренги, колонны тысяч светящихся палочек. Они быстро перемещались, но держали строй, словно единое целое, словно литая решетка. Вот она сместилась к краю экрана, и Ругон снова взялся за ручки настройки. Наконец он заговорил... Это величайший флот, о каком мы когда-либо слышали. Каждая световая точка – корабль, притом больше нашего. Конечно, они очень примитивны; то, что мы видим на экране, – пламя их ракет. Да, они отважились выйти на ракетах в межзвездное пространство! Вы понимаете, что это значит! Понадобятся столетия, чтобы дойти до ближайшей звезды. Очевидно, весь народ Земли отправился в это путешествие, надеясь, что их далекие потомки завершат его.

В этой апокалиптической картине фантаст показывает, как умирает планета, но при этом ее население, или его часть, спасается на своих кораблях, и отсюда следует, что разумная цивилизация не исчезнет.

Подобные символы можно найти в фильмах о космических путешествиях, описание которых заслуживает отдельного исследования.

Заключение

Сюжетная символика полетов в космос представлена в виде научно-технического и художественного освоения внеземного про-

странства. И в том и в другом случаях подчеркивается идея могущества человека, покоряющего природу. Научно-техническое освоение космоса осмысливается как политически значимое преобразование реальности, в художественном плане эта тематика раскрывается в описании героизма первооткрывателей, опасностей, которые подстерегают космонавтов, преодолении апокалиптического распада планет, встречи с новыми формами жизни. В наши дни эта тематика отодвинулась на второй план в связи с изменением ценностных приоритетов современной западной цивилизации, активным развитием информационных технологий и освоением виртуальной реальности.

Список источников

1. **Асоян Ю.А.** Космос и хаос // Культурология. Энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. С.Я. Левит. М. : Российская политическая энциклопедия, 2007. Т. 1. С. 1001–1007.
2. **Мелетинский Е.М.** Поэтика мифа. М. : Наука, Главная редакция восточной литературы, 1976. 408 с.
3. **Режабек Е.Я.** Мифомышление (когнитивный анализ). М. : Едиториал УРСС, 2003. 304 с.
4. **Тайлор Э.Б.** Первобытная культура : пер. с англ. М. : Политиздат, 1989. 573 с.
5. **Фрэзер Д.Д.** Золотая ветвь: Исследование магии и религии / пер. с англ. 2-е изд. М. : Политиздат, 1983. 703 с.
6. **Брагина Н.Г.** Мифологический хаос (культурный след в языке) // Логический анализ языка. Космос и хаос: концептуальные поля порядка и беспорядка / отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М. : Индрик, 2003. С. 18–31.
7. **Воркачев С.Г.** Что есть человек и что польза его: идея смысла жизни в лингвокультуре. Волгоград : Парадигма, 2011. 203 с.
8. **Дементьев В.В.** Речевжанровые коммуникативные ценности в новых и новейших сферах русской речи. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2016. 396 с.
9. **Карасик В.И.** Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы. Волгоград : Парадигма, 2015. 432 с.
10. **Можейко М.А.** Космос // Новейший философский словарь. 3-е изд., испр. Минск : Книжный Дом, 2003. С. 512.
11. **O'Neill G.K.** The High Frontier. Human Colonies in Space. Burlington, Ont., Canada : Apogee Books, 2000. 183 p.
12. **Бочкова О.С.** Авторская модальность как фактор формирования доминантных смыслов текста фантастического произведения // Социокультурные проблемы языка и коммуникации : сб. науч. тр. Саратов, 2005. С. 141–146.
13. **Неелов Е.М.** Волшебно-сказочные корни научной фантастики. Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. 200 с.
14. **Олянич А.В., Рыльщикова Л.М.** Лингвосемиотическая креативность в пространстве научной фантастики: пролегомены к определению // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. 2016. Т. 15, № 4. С. 237–244.
15. **Тамарченко Е.Д.** Уроки фантастики // Поиск-87: Приключения. Фантастика: Повести, рассказы, критика, библиография. Пермь : Кн. изд-во, 1987. С. 376–397.
16. **Тимошенко Т.В.** Феномен времени в научной фантастике // Изучение времени: концепции, модели, подходы, гипотезы и идеи : сб. науч. тр. / под ред. В.С. Чуракова. Шахты : Изд-во ЮРГУЭС, 2005. С. 47–53. (Серия «Библиотека времени». Вып. 2).
17. **Фрумкин К.Г.** Философия и психология фантастики. М. : Едиториал УРСС, 2004. 237 с.

18. **Цветков Е.В.** Научная фантастика и научное предвидение // Вестник Поморского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 1. С. 47–52.
19. **Gunn J.** Alternate Worlds: An Illustrated History of Science Fiction. A & W Visual Library, 1975. 256 p.
20. **Harris-Fain D.** Understanding Contemporary American Science fiction: the Age of Maturity, 1970–2000. Columbia, South Carolina : University of South Carolina Press, 2005. 220 p.
21. **Irwin W.R.** The Game of Impossible: A Rethoric of Fantasy. Urbana : University of Illinois, 1976. 215 p.
22. **Scholes R.** The Roots of Science Fiction // Speculations on Speculation: Theories of Science Fiction. Eds. James Gunn and Matthew Candelaria. Maryland : Scarecrow Press. 2005. P. 205–217.

References

1. Asoyan Yu.A. (2007) Kosmos i khaos [Cosmos and Chaos] // Kul'turologiya. Entsiklopediya : v 2 t. / gl. red. S.Ya. Levit. M. : Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya. pp. 1001-1007.
2. Meletinsky E.M. (1976) Poetika mifa [Poetics of Myth]. M. : Nauka, Glavnaya redaktsiya vostochnoy literatury. 408 p.
3. Rezhabek E.Ya. (2003) Mifomyshleniye (kognitivnyy analiz) [Mythological thinking (A cognitive analysis)]. M.: Editorial URSS. 304 p.
4. Taylor E.B. (1989) Pervobytnaya kul'tura [Primitive Culture] / per. s angl. M. : Politizdat. 573 p.
5. Fraser J.J. (1983) Zolotaya vetv': Issledovaniye magii i religii [Golden Bough] / per. s angl. 2-ye izd. M.: Politizdat. 703 p.
6. Bragina N.G. (2003) Mifologicheskii khaos (kul'turnyy sled v yazyke) [Mythological Chaos (Cultural trace in Language)] // Logicheskii analiz yazyka. Kosmos i khaos: konseptual'nyye polya poriadka i besporiadka / otv. red. N.D. Arutyunova. M. : Indrik. pp. 18-31.
7. Vorkachev S.G. (2011) Chto yest' chelovek i chto pol'za yego: ideya smysla zhizni v lingvokulture [What is individual and what is their value: the idea of life meaning in language and culture]. Volgograd: Paradigma. 203 p.
8. Dementyev V.V. (2016) Rechezhanrovyye kommunikativnyye tsennosti v novykh i novyshikh sferakh russkoy rechi [Speech genre communicative values in new and newest Russian speech spheres]. Saratov : Izd-vo Sarat. un-ta. 396 p.
9. Karasik V.I. (2015) Yazykovaya spiral': tsennosti, znaki, motivy [Language spiral: values, signs, motives]. Volgograd : Paradigma. 432 p.
10. Mozheiko M.A. (2003) Kosmos [Cosmos]. Noveyshiyy filosofskiy slovar'. 3-ye izd., ispr. Minsk : Knizhnyy Dom, p. 512.
11. O'Neill G.K. (2000) The High Frontier. Human Colonies in Space. Burlington, Ont., Canada : Apogee Books. 183 p.
12. Bochkova O.S. (2005) Avtorskaya modal'nost' kak faktor formirovaniya dominantnykh smyslov teksta fantasticheskogo proizvedeniya [Author's modality as a factor of forming dominant meanings in a science fiction text] // Sotsiokul'turnyye problemy yazyka i kommunikatsii : sb. nauch. tr. Saratov. pp. 141-146.
13. Neelov E.M. (1986) Volshebno-skazochnyye korni nauchnoy fantastiki [Magical roots of science fiction]. L. : Izd-vo LGU. 200 p.
14. Olyanich A.V., Rylschikova L.M. (2016) Lingvosemioticheskaya kreativnost' v prostanstve nauchnoy fantastiki: prolegomeny k opredeleniyu [Linguosemiotic creativity in science fiction area: prolegomena to definition]. Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Yazykoznaniye. Vol.15 (4). pp. 237-244.

15. Tamarchenko E.D. (1987) Uroki fantastiki [Lessons of science fiction] // Poisk-87: Priklucheniya. Fantastika: Povesti, rasskazy, kritika, bibliografiya. Perm' : Kn. izd-vo. pp. 376-397.
16. Timoshenko T.V. (2005) Fenomen vremeni v nauchnoy fantastike [Phenomenon of Time in Science fiction] // Izucheniye vremeni: kontseptsii, modeli, podkhody, gipotezy i idei : sb. nauch. tr. / pod red. V.S. Churakova. Shakhty : Izd-vo YURGUES. pp. 47-53.
17. Frumkin K.G. (2004) Filosofiya i psikhologiya fantastiki [Philosophy and psychology of science fiction]. M.: Editorial URSS. 237 p.
18. Tsvetkov E.V. (2008) Nauchnaya fantastika i nauchnoye predvideniye [Science fiction and scientific foresight]. Vestnik Pomorskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki. 1. pp. 47-52
19. Gunn J. (1975) Alternate Worlds: An Illustrated History of Science Fiction. A & W Visual Library. 256 p.
20. Harris-Fain D. (2005) Understanding Contemporary American Science fiction: the Age of Maturity, 1970-2000. Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press. 220 p.
21. Irwin W.R. (1976) The Game of Impossible: A Rethoric of Fantasy. Urbana: University of Illinois. 215 p.
22. Scholes R. (2005) The Roots of Science Fiction // Speculations on Speculation: Theories of Science Fiction. Eds. James Gunn and Matthew Candelaria. Maryland: Scarecrow Press. pp.205-217.

Информация об авторе:

Карасик В.И. – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина; профессор кафедры русского языка как иностранного, Московский государственный лингвистический университет (Москва, Россия). E-mail: vkarasik@yandex.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Karasik V.I., D.Sc. (Philology), Professor of the Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute; Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia). E-mail: vkarasik@yandex.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 25.10.2022; принята к публикации 07.11.2022

Received 25.10.2022; accepted for publication 07.11.2022

Научная статья

УДК 82.14

doi: 10.17223/19996195/60/3

СТИХОТВОРНЫЙ ДИАЛОГ В. БРЮСОВА И А. БЕЛОГО: МЕЖДУ ТЕКСТОМ И ЖИЗНЬЮ

Любовь Геннадьевна Кихней¹, Анна Владиславовна Ламзина²

¹ *Московский университет им. А.С. Грибоедова, Москва, Россия, lgikhney@yandex.ru*

² *Московский физико-технический институт (Национальный исследовательский университет), Москва, Россия, alamtina@mail.ru*

Аннотация. Объектом рассмотрения являются стихотворные обращения Валерия Брюсова и Андрея Белого, которыми поэты обменивались в 1900-х гг. Доминирующая жанровая установка на диалог с адресатом дает возможность вписать взаимные адресации Брюсова и Белого в общесимволистский поэтологический контекст начала XX в., когда послания/посвящения был своего рода мейнстримом. Приводится рецептивный анализ диалогических и мифотворческих установок Брюсова и Белого, осуществленных в их взаимных посвящениях/посланиях друг к другу, составивших дуальное единство. Источниками исследования послужили взаимные стихотворные обращения Валерия Брюсова и Андрея Белого 1903–1909 гг., а также мемуарные свидетельства и личная переписка поэтов. В ходе исследования применялись биографический, культурно-исторический, коммуникативно-семантический и сравнительно-исторический методы.

Показано, что взаимные адресации одновременно включаются в два смысловых контекста: жизненно-биографический и эстетико-философский. Уникальность адресованных жанров у данных авторов заключается в том, что эти жанровые образования позволяют объединить оба этих плана и выйти к теургической доминанте символистского творчества. Сама жанровая природа посланий/посвящений подразумевает аккумуляцию жизненных и творческих установок в их полифоническом многообразии. На формальном уровне взаимоадресации мэтров символизма рассмотрены как единый свод, пронизанный родственной топикой и общими нарративными элементами. Выявлен общий мотивно-фабульный паттерн, который «распределяется» между двумя поэтическими системами и приводит к формированию общего и для Брюсова, и для Белого образно-сюжетного комплекса. Этот «сюжет на двоих» восходит к младосимволистскому неоплатоническому коду, который реализуется в знаменитой философской триаде «тезис – антитезис – синтез».

Стихотворная переписка В. Брюсова и А. Белого трактуется как мировоззренческая дуэль, имплицитно реализующая драматические ситуации личных и «щеховых» отношений, с четким разделением эстетических и этических ролей в начале конфликта, и их «нераздельностью и неслиянностью» в финале. Эти роли структурируют и метасюжет эпистолярного романа, перипетии которого сводятся к бинарным оппозициям «света» и «мрака», небесного и земного, божественного и демонического начал. Однако одновременно этот обмен посланиями предстает как философский диалог о роли поэта в символистском дискурсе, диалог, отражающий амбивалентные тенденции течения как к консолидации, так и к размежеванию. Доказывается, что этими идейными установка-

ми определяется выбор амплуа автора и адресата (пророк, маг, теург, брат, враг, демон), которые индексируются в «рамке» текста и несут в себе не только эстетический, но и некий провиденциально-магический заряд, реализующийся в моделях поведения и творчестве обоих поэтов.

Ключевые слова: послание/посвящение, жанр, стихотворная переписка, автор, адресат, символизм, теургия, «рама» текста, миф

Для цитирования: Кихней Л.Г., Ламзина А.В. Стихотворный диалог В. Брюсова и А. Белого: между текстом и жизнью // Язык и культура. 2022. № 60. С. 38–56. doi: 10.17223/19996195/60/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/3

POETIC DIALOGUE BETWEEN V. BRYUSOV AND A. BELY: TEXT AND LIFE

Lyubov G. Kikhney¹, Anna V. Lamzina²

¹ Moscow University named after A.S. Griboyedov, Moscow, Russia, lgkikhney@yandex.ru

² Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University),
Moscow, Russia, alamzina@mail.ru

Abstract. The object of consideration is the poetic appeals of Valery Bryusov and Andrei Bely, which the poets exchanged in the 1900s. They, as a rule, were connected by the unity of the author's strategies, cross-cutting motives and had a certain aesthetic integrity and completeness. The purpose of this article is a receptive analysis of the dialogical and myth-making attitudes of Bryusov and Bely, implemented in their mutual initiations/messages to each other, which formed a dual unity. The sources of the study were the mutual poetic appeals of Valery Bryusov and Andrei Bely in 1903–1909, as well as memoirs and personal correspondence of the poets. In the course of the study, biographical, cultural-historical, communicative-semantic and comparative-historical methods were used.

Firstly, in the content structure of the poetic addresses of Andrei Bely and Valery Bryusov to each other, the dominant genre setting for a dialogue with the addressee is singled out, which makes it possible to identify these poems as messages/dedications. This makes it possible to enter the mutual addressing of Bryusov and Bely in the general symbolist poetological context of the early twentieth century, when this genre was a kind of mainstream. Secondly, the work shows that poetic addressing is simultaneously included in two semantic contexts: life-biographical and poetic-semantic. The uniqueness of the addressed genres of these authors lies in the fact that these genre formations make it possible to combine both of these plans and reach the theurgical dominant of symbolist creativity. The very nature of the genre of lyrical addressing implies the accumulation of life and creative attitudes in their polyphonic diversity. Thirdly, at the formal level, the mutual addressing of the masters of symbolism is considered as a single code, permeated with related topics and common narrative elements. Thus, the work reveals a common motive-plot pattern, which is "distributed" between the two poetic systems and leads to the formation of a figurative-plot complex common to both Bryusov and Bely. This "plot for two", as shown in the article, goes back to the Neo-Symbolist Neoplatonic code, which is realized in the famous philosophical triad "thesis – antithesis – synthesis".

As a result, the poetic correspondence between V. Bryusov and A. Bely is interpreted as an ideological duel, implicitly realizing the dramatic situations of personal and "guild" relations, with a clear separation of ethical and ethical roles at the beginning of the conflict, and their "inseparability and separability" at the end. These roles also structure the metaplot of the epistolary novel, the vicissitudes of which come down to the binary oppositions of "light" and "darkness", heavenly and earthly, divine and demonic principles. However, at the same time, this exchange of messages appears as a philosophical dialogue about the role of the poet in Symbolist discourse, a dialogue that reflects the different vectors of the creative aspirations of the Symbolists and, consequently, the ambivalent tendencies of the current both towards consolidation and towards demarcation. It is proved that these ideological attitudes determine the choice of the role of the author and the addressee (brother, enemy, theurgist, prophet, magician, demon), which are indexed in the frame of the text and carry not only aesthetic, but also some kind of providential-magical charge, which is realized in models behavior and work of both poets.

Keywords: message/dedication, genre, poetic correspondence, author, addressee, symbolism, theurgy, text frame, myth

For citation: Kikhney L.G., Lamzina A.V. Poetic dialogue between V. Bryusov and A. Bely: text and life. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 38-56. doi: 10.17223/19996195/60/3

Введение

В атмосфере литературной коммуникации Серебряного века резко возрастает интерес символистов к адресованным жанрам. Так, например, в сборнике Андрея Белого «Золото в лазури» редкое стихотворение в заголовочном комплексе не имеет пометы, адресующей текст к некоему лицу, как правило, собрату по перу.

Послания символистов часто объединялись в авторские циклы, связанные сквозными, как правило, поэтологическими мотивами. Однако, как и в бытовой переписке, письма в стихах порождали ответные послания, что приводило к неоднократной смене ролей: адресант становился получателем письма, а адресат – автором.

Подобный стихотворный диалог особенно ярко воплотился в творческом общении Валерия Брюсова и Андрея Белого в 1903–1909 гг. По нашей гипотезе, этот диалог сфокусировал в себе, во-первых, важнейшие общесимволистские установки (прежде всего, установку на коммуникативную близость, цеховое родство), во-вторых, жизненно-личностную канву общения, впрочем, преломляемую авторским вариантом символистского мифа. Несмотря на то что отдельные аспекты темы и источники были рассмотрены в трудах литературоведов [1–9], однако целостного аналитического рассмотрения эта стихотворная переписка еще не получила.

Цель настоящей статьи – анализ диалогических установок Брюсова и Белого, осуществленных в их взаимных посланиях друг к дру-

гу, и интерпретация рецептивного аспекта семантики поэтических адресаций в философском, мифопоэтическом и жизненно-биографическом аспектах.

Методология исследования

Источниками исследования послужили стихотворные обращения Валерия Брюсова и Андрея Белого, которыми поэты обменивались в 1900-х гг.

Это цикл Андрея Белого «Не тот» (1903), его стихотворения «Маг» (1903), «Старинному врагу» (1904), его же цикл «В. Брюсову» (1909); и ответные стихи Валерия Брюсова: «Андрею Белому» (1903), «Бальдеру Локи» (1904), «Бальдеру II» (1905), «Андрею Белому» (1909). К анализу по мере надобности привлекался и широкий контекст творчества обоих поэтов и других символистов. В сфере рассмотрения оказались также некоторые материалы к биографии (личная переписка поэтов, мемуарные свидетельства и пр. [10–12]).

В комплексной методологии, использованной при анализе предлагаемого материала, мы акцентируем в качестве основных биографический, культурно-исторический, сравнительно-исторический, коммуникативно-семиотический методы.

Исследования и результаты

Стихотворные адресации Брюсова и Белого в общесимволистском коммуникативном контексте. Фактическим отражением житнетворческих установок символизма, их своего рода квинтэссенцией явились стихотворные адресации символистов. Важно отметить, что они имели разный коммуникативный статус. Само наличие посвятельного индекса в «рамке» стихотворения создавало – порою слабое, а порою и сильное – поле коммуникации с адресатом, выносило стихотворение в область межличностного и цехового общения.

В первом случае наличие посвящения в рамочном тексте очерчивало «свой круг», содружество посвященных, поэтов-эзотериков, говорящих на одном языке, разделяющих одни и те же мировоззренческие ценности. Во втором случае, если посвящение не было формальным, а выполняло роль полновесной адресации, текст стихотворения становился коммуникативным полем, на котором разыгрывался воображаемый диалог автора с реципиентом.

Большинство взаимных посвящений Андрея Белого и Валерия Брюсова обладают двойной прагматико-коммуникативной модальностью. Все они (за исключением послания Брюсова «Бальдеру II») были опубликованы в литературных альманахах и (или) в авторских сборни-

ках. То есть они были не только обращениями к конкретному корреспонденту, но и адресациями к широкому читателю.

Не случайно Брюсов в «Автобиографии» писал о «рамке» сборника «Urbi et Orbi» (в котором было помещено его первое посвящение Андрею Белому): «Его заглавием я хотел сказать, что обращаюсь не только к тесному “граду” своих единомышленников, но и ко всему “миру” русских читателей» [13. С. 604].

Поливалентность адресации приводит к тому, что посвятельный индекс в «рамке» текста становился величиной переменной. Так, брюсовское стихотворение «Бальдеру Локи», посланное Белому как частное письмо, в первой публикации в «Северных цветах» предварялось посвящением «Андрею Белому» [14. С. 35–36], а в авторском сборнике «Στέφανος. Венки. Стихи 1903–1905» посвящение было снято, а само стихотворение вошло в цикл «Правда вечная кумиров» [13. С. 388–389].

Мы можем видеть и противоположный ход: в стихотворном ответе Белого под заглавием «Старинному врагу», написанном и отосланном Брюсову 9 декабря 1904 г. [1. С. 337–338], посвятельный индекс не стоит, так как в контексте частной переписки он избыточен. Однако Белому при публикации стихотворения (в «Вопросах жизни». 1905. № 3. С. 100) было важно конкретизировать адресата хотя бы инициалами, что реализуется в «рамке» текста в виде посвящения).

Подобные игры с рамочными элементами посвящений весьма значимы: они обнажают двойное, а подчас и тройное коммуникативное намерение автора и предполагают объемную оптику восприятия текста, ориентированного: а) на конкретного адресата, б) единомышленников по символизму, в) и шире – на модернистски ориентированную читательскую аудиторию.

Теза. Завязка стихотворного диалога Брюсова и Белого. В поэтическом диалоге мэтров символизма адресат предстает как реальная коммуникативная инстанция, воплощаемая в образном материале, источником которого оказываются сами поэтические книги адресата и адресанта. Адресат в этом случае становится лирическим героем, представленным в образных координатах его же творчества. Причем на первый план выдвигаются две константные величины: хронотоп и герой в его внешней (портретной) и внутренней (духовной) ипостасях.

Объединяющие стихотворный диалог Белого и Брюсова образы – прежде всего ландшафтные. Это условная горная местность – со скалами, кручами, глухими безднами пр. Горный ландшафт – это и точка семантического пересечения лирических текстов обоих поэтов: он характерен и для хронотопа «Золота в лазури» Белого, и для «Tertium Vigilia» Брюсова.

Горы – это семиотически нагруженный образ. В символистской поэтике гора – это символ духовного восхождения (см.: [5. С. 17–37; 9. С. 576–585]), поэтому вполне закономерно, что в центре «горного» пространства оказывается поэт-пророк. Так, Белый, открывая стихотворную переписку посвящением «Маг» (1903), называет Брюсова пророком, «вознесенным над временем» («пророк безвременной весны»), стоящим в «холодной вышине», «на утесе» [15. С. 562].

Белый опирается на характерные образы и мотивы ранних брюсовских книг «Juvenilia», «Tertia Vigilia», «Urbi et Orbi» [13. С. 36–37].

С помощью похожего образного строя воплощается лирический субъект в «Tertia Vigilia» – надмирный и панхроничный (см. цикл «Любимцы веков»), вознесенный в горные выси, окруженный орлами, скалами и пр.

Источником особенно явных рецепций Белого, на наш взгляд, является стихотворение «Возвращение», открывающее книгу «Tertia Vigilia». В нем присутствуют едва ли не все ключевые образы и мотивы, которые впоследствии появятся в «Маге» (мотив блуждания среди скал в соседстве с орлами; мотив зова свыше, пророческого прозрения, сна, эонической вечности («современности»), весны) [13. С. 141–142].

Белый избирает те образные комплексы, которые отражают, по его мнению, сущность Брюсова как поэта-символиста [15. С. 562]:

...И вот – утес, и вы стоите
в венце из звезд упорным магом
с улыбкой вещью глядите.

У ног веков нестройный рокот,
катясь бунтует в вечном сне.
И голос ваш – орлиный клекот...

В целом при моделировании образа Брюсова как объекта послания Белый акцентирует такие качества адресата, как надмирность и панхроничность, его вознесенность над временем и земным суетным бытием. Эта семантическая стратегия проецирует образ Брюсова на общий визуальный архетип, укорененный в глубинах человеческой культуры: человек на вершине горы, обладающий *тайным знанием* и/или *магической силой*.

Этот образ содержит в себе две ипостаси, которые находятся как бы в отношениях «дополнительной дистрибуции»: пророк-мистик (образ, характерный для Белого) и поэт-маг (образ, на который ориентировался Брюсов).

Так, Белый представляет Брюсова не только пророком («о тайне мира» «вопиющего»), с которым себя идентифицировал и сам Брюсов (ср. в его послании Бальмонту: «Мы – пророки...» [13. С. 349]), но ма-

гом. Разница здесь существенная: пророк предсказывает будущее, а маг его изменяет, влияет на него. Таким образом, Белый хочет видеть Брюсова теургом, воздействующим на окружающую действительность – в духе неоплатонизма Владимира Соловьева, в соответствии со своим вариантом символизма «как миропонимания» (ср. с его статьей с аналогичным названием).

Магический ореол Брюсова навеян не только литературными мотивами, но и спиритической практикой адресата. Спиритизм был для Брюсова, как указывает Н.А. Богомолов, способом «создания собственной художественной реальности», попыткой выхода «за пределы трех измерений пространства и повседневной психологической практики» [16. С. 295]. О стремлении выйти за пределы трех измерений реальности («голубой тюрьмы», по его выражению) он пишет в своей программной статье «Ключи тайн» (1904). Для него медиумические явления – аналог художественной практики. То есть по сути дела речь идет о стирании граней между «текстом искусства» и «текстом жизни», о перенесении мистических прозрений в области искусства в реальность. И наоборот: мистические явления жизни претворяются в «текст искусства». Ведь спиритизм, как пишет он в статье «Еще о методах медиумизма» [16. С. 303–308], как и искусство, обращен к человеческому духу, является способом духовного познания. Таким образом, Белый одним из первых в символистской среде конституировал имидж Брюсова как «мага», каковым его впоследствии воспринимали многие современники.

Тем не менее отношение Белого к магу Брюсову – амбивалентное, колеблющееся между негативным и позитивным полюсами. Эта амбивалентность отразилась в первую очередь в стихотворении «Маг» с посвящением Брюсову и цикле «Не тот», где, на наш взгляд, также конституируется образ мага.

В стихотворении «Маг» герой предстает как некая надмирная фигура, пусть и глубоко несчастная, но тем не менее философски масштабная. В других контекстах Белый оценивает брюсовского мага в коммуникативном пространстве скорее отрицательно. Помимо «Мага», посвященного Брюсову, в «Золоте в лазури» есть еще один цикл 1903 г., состоящий из шести стихотворений с заглавием «Не тот» и с посвящением «В.Я. Брюсову». Центральная ситуация этого мистического цикла в встрече с неким «учителем веселья», «новым Христом». Циклический сюжет разворачивается таким образом, что «учитель» оказывается лжепророком, Антихристом; а «пьянящий восторг» оборачивается «бредом роковым», «забытым хаосом», «мраком» [15. С. 529]:

И кто-то плачет, охвачен дрожью,
Охвачен страхом слепым: «Ужели

Все оказалось безумством, ложью,
Что нас манило к высокой цели?»

Для Белого такой магизм оказывается ложным, он соотнесен с мифологическим комплексом «лжепророка», укорененным в Новом Завете. Это подтверждается письмом Белого Э.К. Метнеру (от 25 июля 1903 г.), где Белый называет Брюсова «показным магом», который «играет роль с чувством и пафосом <...> перед целой Россией» [1. С. 332–333]. «Вот почему, – заключает далее Белый, – в своем стихотворении (речь идет о “Маге”. – Л.К., А.Л.) я и постарался дать изображение идей и *прототипа* Брюсова» [1. С. 333].

Таким образом, тексты Белого, адресованные Брюсову в книге «Золото в лазури», вписываются в культурную парадигму модернистских произведений (от «Квадратных окошек» Ин. Анненского и «Предчувствую тебя...» А. Блока до «Когда в тоске самоубийства...» и «Поэмы без героя» А. Ахматовой) с карнавально-зловещим изменением образа лирического героя, под сакральной маской которого таятся демонические силы, падшие сущности.

Ответ Брюсова на ранние посвящения Белого: перипетии диалога. Ответом Белому стало стихотворение «Я многим верил до иступленности...» под заглавием «Андрею Белому» (включено в раздел «Оды и послания» книги «Urbi et Orbi»). Брюсов в ответном стихотворении вступил в поэтическую полемику с Белым, где указанные выше амбивалентные коннотации образа мага обрели зловещие обертоны.

Мы полагаем, что *Брюсов в этом послании к Белому ориентируется не столько на прямо обращенного к нему «Мага», сколько на цикл «Не тот»*. Если этого не принимать во внимание, то основные мотивы стихотворения «Андрею Белому» окажутся непонятными.

Конечно, из «Мага» Брюсов заимствует горный ландшафт. Но если в «Маге» Брюсов-адресат – на вершине гор, он как бы вознесен над миром и над временем («У ног веков нестройный рокот», «...над временем вознесены» [15. С. 562]), то в ответном стихотворении Брюсова его лирическое «я» – на самом дне («Как глухо в безднах, где одиночество, / Где замер сумрак молочно-сизый» [13. С. 353]); и лирический сюжет строится как восхождение – по велению голоса свыше [13. С. 353]:

Но снова голос! зовут пророчества!
На мутных высях чернеют ризы!

Читателю, знакомому с посвящением Белого, нетрудно догадаться, что чернеющие в вышине «риз» – это «черный плащ» Белого, перекочевавший из его послания к Брюсову. Если в первой адресации пророком был Брюсов, знающий (или могущий знать) «тайну неба», то

здесь роль пророка приписывается Белому (что, в частности, объясняет трансформацию плаща в ризы).

Лирическое пространство брюсовского послания насыщено ключевыми образами, оформленными как прямая речь адресата. На вопрос автора (Брюсова), из глубины взывающего: «Брат, что ты видишь?», – следует ответ, представляющий собой образную и концептуальную квинтэссенцию «Золота в Лазури» [13. С. 353]:

– Как отзвук молота,
Как смех внемирный, мне отзвук слышен:
«В сиянье небо – вино и золото! –
Как ярки дали! Как вечер пышен!»

Но далее сюжет развивается странным образом: поверив сим словам, лирический субъект устремляется вверх («через тернии к звездам»), но... наряду с верой в чудо преображения жизни (именно этот мотив открывает стихотворение) вдруг появляется мотив сомнения в обещании преображенной реальности и сопутствующий ему мотив мщениия за обманутые надежды [13. С. 353]:

...Горит надежда лучом усталым.
Я много верил, я проклял многое
И мстил неверным в свой час кинжалом.

Таким образом, если из «Мага» Белого Брюсов заимствует само «обстание», то из цикла «Не тот» Брюсов берет образ героя, находящегося в нижней точке бытия и взывающего «de profundis».

Не менее важна и образная гомология этих текстов. Так, у Белого в 4-м стихотворении цикла «Не тот» появляется семантика золотого сияния, вина, опьянения (ср. «И он на троне *золотом*, / весь *просиявший*, восседая, / волшебнo-пламенным *вином* / нас всех безумно *опьяняя*...» [15. С. 528]. В ответе Брюсова возникают те же ключевые семы в репрезентации «отклика» адресата: «В *сиянье* небо, *вино* и *золото*». Также перекликаются мотивы эзотерической веры в инобытие и последующего разочарования. И – как следствие – возникает семантический комплекс мщениия (с дериватами меча/кинжала), наблюдаемый и у Белого в цикле «Не тот», и у Брюсова в «Андрею Белому». Дополнительным доказательством в пользу нашей версии выступает идентичность ритмического рисунка пятого стихотворения цикла Белого (где наиболее концентрированно дан образ мага) и брюсовского «ответа».

Таким образом, движение лирического сюжета в послании «Андрею Белому», отдельные образные детали и метрико-ритмическая схема указывают на то, что *еще одним* прототипом этого брюсовского стихотворения оказывается цикл «Не тот» Белого.

Получается, что Брюсов заимствует мотивы адресованного ему цикла, но по-новому разыгрывает сюжетную ситуацию, расставляя свои смысловые акценты. Он как бы вживается в роль «пророка» и одновременно «лжепророка» из цикла Белого, но зеркально переворачивает сюжетную ситуацию. Если у Белого мщение внезапно, inferнально и необъяснимо, то Брюсов дает объяснение, откуда взялся этот мотив. Все дело в экзистенциальном обмане: лирический субъект Брюсова не может простить предательства, волшебная обитель «знания нового», культивируемого младосимволистами, оказалась фата-морганой, пророчества – ложными. «Пресуществления жизни» в духе мистических построений поэтов-соловьевцев (Белого, прежде всего) не произошло.

Знаменательно, что в книге «Urbi et Orbi» стихотворение «Андрею Белому» соседствует со стихотворением «Младшим» (1903), посвященном – как следует из его заглавия – младшему поколению символистов, поклоняющихся Прекрасной Даме и воочию верящих в истинность ее (ино)бытия и – следовательно – в теургического миссию искусства. В этом послании, построенном на ключевых образах младших символистов (в частности, Блока), Брюсов сокрушается, что сенсорного восприятия инобытийных сущностей ему не дано (ср.: «Они Ее видят! Они Ее слышат! <...> А я безнадежно бреду за оградой» [13. С. 353]). Отсюда мотив экзистенциального одиночества, обделенности, подкрепленный аллюзиями на Ф. Тютчева, как бы вплетенными в образную ткань посвящения (ср. с тютчевским стихотворением: «Пошли, Господь, свою отраду...», 1850).

В семантическом плане послание «Младшим» варьирует мотив чувственного *восприятия* трансцендентальных сущностей соловьевцами и их тотального *невосприятия* Брюсовым. Ср. брюсовским вопрошанием в «Андрею Белому»: «Брат, что ты видишь?» [13. С. 353] и с его же восклицанием: «Они Ее видят!» в «Младшим» [13. С. 353]. Причем, в послании к Белому (одному из «младших») перед нами герой разуверившийся в идеалах своих соратников и готовый мстить обманувшим его.

Налицо экзистенциальный и эстетический конфликт с Андреем Белым как собратом по цеху, глубоко спрятанный в подтекст посвященного ему стихотворения. Полемические и антиномические его коннотации ответа Брюсова постигаются только в поливалентном смысловом поле адресованного к нему цикла Белого «Не тот» и его послания «Младшим».

Антитеза. Кульминация поэтической полемики Брюсова и Белого. Герой-мститель Брюсова, мстящий «неверным в свой час кинжалом», интерпретировался Белым в евангельском ключе. Белый воспринимал эти стихи следующим образом: «В стихах, посвященных мне,

он (т.е. Брюсов. – Л.К., А.Л.) угрожает мне: если я приму “сребреники”, – то кинжал ожидает меня» [10. С. 147]. Значит Белый соотносил это послание с легендой о предательстве Иуды (новозаветные аллюзии такого же порядка будут и в брюсовском послании Белому 1909 г.).

В свете этого замечание комментаторов переписки Белого и Брюсова, что «Белый воспринимал это стихотворение исключительно в личном плане, связывая его с обострением отношений между ним, Брюсовым и Н.И. Петровской [1. С. 334], представляется излишне категоричным. Первое брюсовское послание Белому выполнено (и воспринимается) в философско-мировоззренческом ключе, а личный, жизненно-конкретный план отношений поэтов более отчетливо воплотился в посланиях Брюсова «Бальдеру Локи» (1904) и в ответе Белого «Старинному врагу» (1904).

Мы полагаем, что указанные тексты знаменуют дальнейшее развитие поэтического диалога Брюсова и Белого. Их коммуникативное противоборство маркируется в первую очередь сюжетно. При этом сюжет противостояния, отчетливо заданный ранее, облачается в одежды иных мифологических сюжетов и образов. Причем инвариантный каркас текстов не изменяется: как и в предыдущем случае, их основание обнаруживается в мотиве семантической инверсии. Только здесь оппозиция «глубина – высота» осложняется противопоставлением «свет – тьма». Семантика света сопрягается с образом Белого, а тьма/сумрак соотносится с Брюсовым.

В стихотворении «Бальдеру Локи» в мифологизированном скандинавском сюжете отражено реальное жизненное и идейно-философское противостояние Брюсова и Белого. Бальдер и Локи, как известно, герои скандинавских мифов. Бальдер – юный сын Одина, «светлый» бог; в мифах он играл роль пассивной жертвы, что отмечено и в авторских примечаниях к этому стихотворению в сборнике «Στέφανος. Венок. Стихи 1903–1905»). Локи отмечен чертами демонизма, стихийности; в мифах для него характерна роль ссорящего богов [17. С. 81–82]. В послании Белый – Бальдер наделен цельностью, лучезарностью, он – носитель светлых начал мира, приобщен к мировой гармонии [13. С. 388]:

Светлый Бальдер! мне навстречу
Ты, как солнце, взносишь лик.
Чем лучам твоим отвечу?
Опаленный, я поник.

В брюсовском восприятии адресата сказалась концепция «света» Белого, восходящая к философии Вл. Соловьева и отразившаяся в «Золоте в лазури». Брюсов же, напротив, в этом послании воплощает «темное начало» («Сумрак, сумрак – за меня»). Он как бы надевает демоническую маску и завершает стихотворение угрозами Бальдеру, про-

рочеством о его гибели, т.е. гибели светлого начала мира, «небесных сил», и о победе тьмы [13. С. 389]:

Но мне явлен Нертой мудрой
Призрак будущих времен,
На тебя, о златокудрый,
Лук волшебный наведен.
<...>
Вскрикнешь ты от жгучей боли,
Вдруг повергнутый во мглу!

В свете своих философских построений Белый воспринял послание Брюсова как нападение на свои жизненные устои. И отвечает ему стихотворным посланием «Старинному врагу» (1904), утверждая победу «света» над «тьмой», своего мироощущения над брюсовским [18. С. 465].

Ты над ущельем, демон горный,
Взмахнул крылом и застил свет.
И в туче черной, враг упорный,
Стоял. Я знал: пощады нет –

И длань воздел – и облак белый
В лазурь меня – в лазурь унес...
<...>
Моя броня горит пожаром.
Копье мне – молния. Солнце – щит.
Не приближайся: в гнев яром
Тебя гроза испепелит.

Белый придавал своему посланию мистическое, «заклинательное» значение; его отправление Брюсову должно было отвести от него «дьявольское» наваждение адресата: «Пока писал – чувствовал: через меня пробегает нездешняя сила; и – знал: на клочке посылая заслуженный неотвратимый удар (прямо в грудь), отучающий Брюсова от черной магии – раз навсегда, грохотала во мне сила света» [11. С. 387].

В посланиях поэтов разыгрывается психологический поединок. Такая установка со стороны Брюсова была исполнением взятой на себя роли. Но она имела под собою и глубокое внутреннее противостояние его мировоззренческой системы этическим и эстетическим взглядам А. Белого.

Необходимо отметить, что проанализированный выше сюжет проецируется на биографические реалии, связанные с отношениями внутри любовного треугольника «Брюсов – Белый – Петровская» (см. об этом: [1. С. 334–339; 12. С. 183–213]).

Однако эта стихотворная переписка отразила не только мучительную личную борьбу Белого с Брюсовым, но и противостояние младосимволистов декаденству «старших», представление о котором связывалось у Белого с именем Брюсова. Подтверждение этому – письмо Брюсову (около 28 сентября 1905 г.), в котором Белый формулирует отличия декадентов от символистов: «Разве мое присоединение к вам было основано на литературном знакомстве, а не на общности в деятельности работы творчества – не форм искусства, а форм жизни (между прочим искусства). <...> Оба (т.е. Брюсов и Бальмонт. – Л.К., А.Л.) вы догматики. Оба вы еще в старом. К “новому” вы относитесь одними знаками “минус”. <...> Я не с вами» [1. С. 387–389].

Синтез. Развязка коммуникативной драмы мэтров символизма. Заключительный этап развития сюжета связывается со снятием раннее выявленных антитез, их своеобразным синтезом. Этот синтез был намечен в мифотворческом послании Брюсова «Бальдеру II» (1905) и развернут в его финальном послании «Андрею Белому» (1909). Тему примирения подхватывает и Белый в цикле «В. Брюсову» (1904–1909), включающем в себя стихотворения «Поэт», «Созидатель», «Маг» и «Встреча».

В стихотворении «Бальдеру II» (1905) ретроспективно отражен и личный конфликт поэтов (сложные, запутанные отношения между Брюсовым, Белым и Н. Петровской), и метапоэтическая тематика, сопряженная с символистской идентификацией [19. С. 502–503]. Ср.:

Кто победил из нас, – не знаю!
Должно быть, ты, сын света, ты!
И я, покорствуя, встречаю
Все безнадежные мечты.

Брюсов как будто сомневается в своей победе (ср. «Кто победил из нас не знаю...») и дает право сопернику на духовное превосходство [19. С. 502]:

Но в самом ужасе паденья,
На дне отчаянья и тьмы,
Твой дальний луч рассеял тени,
И в небеса взглянули мы!

Это стихотворение при жизни Брюсова не было опубликовано. Однако его ключевые темы и мотивы были развиты в стихотворении «Андрею Белому» (1909), на которое вскоре ответил сам Белый в цикле «В. Брюсову» (1909). *Этот обмен стихами стал итогом семилетней полемики писателей, которая заканчивается теургическим примирением поэтов, утверждением похожести их судеб и путей.*

Так, в брюсовском послании развернута поэтическая характеристика отношений поэтов, которые расцениваются как «путь к высотам». В этом послании Брюсов анализирует их тайную вражду и тайную близость [13. С. 540]:

Нас не призвал посланник божий
В свой час, как братьев, от сетей.
И долго были непохожи
Изгибы наших двух путей.

Сюжет стихотворения построен на евангельских аллюзиях (Мф. IV: 18–19).

Брюсов считает, что они с Белым, изначально – братья, «апостолы новой веры», но как бы недовопплотившиеся («...не призвал посланник божий»). Ключ к этому стихотворению – в письме Брюсова к Андрею Белому (после 12 августа 1904 г.). В этом письме Брюсов поднимает вопрос об общественной значимости искусства, о назначении современного художника: «Нет в нас достаточной воли для подвига. <...> А мы, пришедшие для подвига, мы, ищущие восторга, покорно остаемся в четырех условиях “светской жизни” <...> и покорно повторяем слова, утратившие и первичный и даже свой вторичный смысл. Мы привычно лжем себе и другим. И вдруг удивляемся, что не дано нам чудотворить, не дано нам просиять!» [1. С. 378–379].

Что делает Белый? Он завершает эту полемику, ставит точку в извечном споре, вспоминая и концептуализируя всего его этапы в цикле «В. Брюсову» (1909). Мы выдвигаем предположение, что этот завершающий этап сюжета Белый вписывает в классическую младосимволистскую триаду: тезис – антитезис – синтез.

В своем заключительном цикле, посвященном Брюсову, Белый воспроизводит эту «триаду» их отношений. Так, в стихотворении «Созидатель» (1904), открывающем цикл, «позиционирует» Брюсова как всемогущего мага, покорителя вершин, отсылая к своему раннему тексту «Маг» (1903), посвященному Брюсову. Это стихотворение выполняет в данном цикле функцию *тезы* [15. С. 700]. Ср.:

Где-то там... за небосклоном
Засверкает новый мир; –
Там за гранью небосклона –
Небо, небо наших душ:
Ты его в земное лоно
Рифмой пламенной обрушь.

Затем в стихотворении «Маг» (1908), которое играет роль антитезы, этот Брюсов позиционируется как темный маг, противостоящий

свету: его образ обретает дьяволические коннотации: «Ты шел путем не примиренья – / Люцеферическим путем» [15. С. 701].

Синтез явлен в завершающем цикл стихотворении «Встреча» (1909), которое содержит в себе ряд цитат из текста Брюсова «Андрею Белому» (1909). Белый заимствует и обыгрывает ключевые символы брюсовского текста (образ скал, «братоубийственной руки», «жезла змеиноного» и «посоха костяного»), встраивая в теургический сюжет.

Снятие противоположностей между двумя ипостасями пророка – магической и мистической – а фактически между Брюсовым и Белым – образно кодируется в символическом акте обмена *жезлом* и *посохом* [15. С. 702]:

Пусть шел ты от одной долины,
Я – от другой (мой путь иной): –
Над этой вечной крутизной
На посох бедный костяной
Ты обменял свой жезл змеиный.

Посох и *жезл* оказываются объектами обмена, так как именно эти артефакты могут прочитываться как метонимические символы пути. Сопряжения этих образов показывает, что общесимволистский путь един в своих разных вариантах, ср. у Брюсова «Пойдем ли дальше в путь единый...» [13. С. 540] и Белого: «Мы смотрим на одни вершины, / Мы смотрим на один закат» [15. С. 703].

Выводы

1. Таким образом, взаимонаправленные тексты Белого и Брюсова проецируются сразу на два уровня: прагматико-биографический и философско-поэтологический. Сопряжение этих аспектов приводит к феномену теургии, реализованной в пространстве текста и жизни.

2. *Прагматический уровень* связывается с тем, что адресованные тексты как бы инициируют (предвосхищают, а порой и провоцируют!) определенные биографические события. Так, в послании Брюсова «Бальдеру Локи» свернута ситуация противостояния, которая в мифологическом плане предстает как нападение Локи на Бальдера, а в реально-жизненном пространстве, как вызов Белого на дуэль [1. С. 336–339]. При этом в житетворческом ключе начинают двоиться образы: стрела из текста («Я слепцу вручу стрелу...» [13. С. 389]) превращается в вызов на дуэль (см. его письмо от 20 февраля 1905 г. [11. С. 381–382]). Впоследствии эта дуэльная провокация отразится и в романе «Огненный ангел», прототипом одного из героев которого стал Белый [20. С. 215–230].

3. *Философско-поэтологический уровень* этого «коммуникативного противостояния» оформляется в коде квазироманного текста со своей завязкой (тезой), кульминацией (антитезой) и развязкой (синтезом). Перед нами как бы развертываются романские диалоги «в извлечении», «потерявшие» повествователя, но содержащие ядерные фрагменты сюжета, которые могут быть реконструированы читателем на основе знания биографических и социокультурных реалий. В конечном счете основой этого квазиромана оказывается младосимволистский сюжет соловьевского толка – с воздвижением, а затем снятием всех онтологических и экзистенциальных антиномий. Так, первый этап знаменует борьбу «горы» и «бездны», второй этап осложняется более общими бытийственными антитезами (света и тьмы, добра и зла, ангельского и демонического), на последнем синтезирующем этапе все противопоставления снимаются. Символически эта нейтрализация маркируется мотивами примирения и обмена, при этом данные мотивы одинаково ярко выражены как в финальных адресациях Брюсова, так и Белого.

4. Мотив диалектического взаимодействия противоположностей в целом характерен для символизма, в данном случае сложная и долгая полемика вполне закономерно разрешилась в рамках символистской модели. Соловьевский сюжет в этом смысле оказывается механизмом семантической медиации, который помогает разрешить как жизненные, так и творческие противоречия, в обретении не «единственно возможного», а единого пути. В этом смысле стихотворная полемика может прочитываться как своеобразный эмбрион/ген символистского романа, где мысль об онтологическом тождестве оплотняется на эпическом сюжетно-повествовательном уровне.

Итак, можно констатировать, что поэтическая коммуникация символистов, в нашем случае Брюсова и Белого, каждый из которых претендует на воплощение высших истин бытия, возможна при особых условиях, суть которых выразил Вл. Ходасевич в воспоминаниях о Брюсове и Белом (ср.: «Символизм не хотел быть только художественной школой, литературным течением. Все время он порывался стать жизненно-творческим методом» [12. С. 179]).

Каждый из адресантов при этом готов признать за адресатом право на особую роль, находящуюся в определенной корреляции со своей собственной житнетворческой ролью.

При этом сама ролевая парадигма, почти всегда имеющая мифологическую проекцию, не задана предварительно, а создается непосредственно в процессе эпистолярного общения, рассчитанного на адресата, предрасположенного к подобной теургической «игре». Отсюда повышение удельного веса «рамы» текста, которой отводится функция

биографической и символично-мифологической «свертки», семантического кода восприятия текста собрата по переписке.

Список источников

1. *Гречишин С.С., Лавров А.В.* Переписка с Андреем Белым. 1902–1912 / вступ. ст. и публ. С.С. Гречишкина и А.В. Лаврова // Литературное наследство Т. 85: Валерий Брюсов. М. : Наука, 1976. С. 327–428.
2. *Круглова Т.С.* Коммуникативные установки Андрея Белого в лирических обращениях к поэтам-современникам // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2010. № 3 (15). С. 85–90.
3. *Лавров А.В.* Русские символисты: этюды и разыскания. М.: Прогресс-Плеяда, 2007. 629 с.
4. *Магомедова Д.М.* Стихотворные диалоги Валерия Брюсова // Брюсовские чтения 2006 года : сб. ст. Ереван : Лингва, 2007. С. 30–41.
5. *Силард Л.* О символах восхождения Андрея Белого. К постановке вопроса // Андрей Белый в изменяющемся мире: к 125-летию со дня рождения. М. : Наука, 2008. С. 17–42.
6. *Спивак М.Л.* Андрей Белый – мистик и советский писатель. М. : РГГУ, 2006. 578 с.
7. *Темришина О.* Между образом и понятием. Символ в «Эмблематике смысла» А. Белого // Филология и культура. 2020. № 4 (62). С. 140–146.
8. *Ханзен-Лёве А.* Русский символизм. Система поэтических мотивов. Мифопоэтический символизм. Космическая символика / пер. с нем. М.Ю. Некрасова. СПб. : Академический проект, 2003. 816 с.
9. *Ханзен-Лёве А.* Русский символизм. Система поэтических мотивов. Ранний символизм / пер. с нем. С. Бромерло, А.Ц. Масевича и А.Е. Барзаха. СПб. : Академический проект, 1999. 512 с.
10. *Белый А.* Начало века. М. : Худ. лит., 1990. 704 с.
11. *Белый А.* Начало века. Берлинская редакция (1923). М. : Наука, 2014. 1064 с.
12. *Ходасевич В.* Некрополь: Конец Ренаты, Брюсов, Андрей Белый // Серебряный век. Мемуары. М. : Сов. писатель, 1990. С. 177–227.
13. *Брюсов В.* Собр. соч. : в 7 т. Т. 1: Стихотворения. Поэмы. 1892–1909. М. : Худ. лит., 1973. 672 с.
14. *Брюсов В.* Северные цветы Ассирийские, 1905. М. : Скорпион, 1906. Вып. 4. 252 с.
15. *Белый А.* Полное собрание сочинений : в 2 т. М. : АЛЬФА-КНИГА, 2011. Т. 2. 1260 с.
16. *Богомолов Н.А.* Спиритизм Валерия Брюсова // Богомолов Н. А. Русская литература начала XX века и оккультизм. М. : НЛЮ, 2000. С. 279–310.
17. *Младшая Эда.* Л. : Наука, 1970. 178 с.
18. *Белый А.* Стихотворения и поэмы. 2-е изд. М. ; Л. : Сов. писатель, 1966. 656 с.
19. *Брюсов В.* Стихотворения и поэмы. Л. : Сов. писатель, 1961. 910 с.
20. *Миц З.Г.* Граф Генрих фон Оттергейм и «Московский ренессанс». Символист Андрей Белый в «Огненном ангеле» Брюсова // Андрей Белый: Проблемы творчества: Статьи, воспоминания, публикации. М. : Сов. писатель, 1988. С. 215–240.

References

1. Grechishin S.S., Lavrov A.V. (1976) *Perepiska s Andreyem Belym. 1902-1912* [Correspondence with Andrei Bely. 1902-1912] / Vstup. st. i publ. S.S. Grechishkina i A.V. Lavrova // *Literaturnoye nasledstvo* Vol. 85: Valeriy Bryusov. M.: Nauka. pp. 327–428.

2. Kruglova T.S. (2010) Kommunikativnyye ustanovki Andrey Belogo v liricheskikh obrashcheniyakh k poetam-sovremennikam [Communicative attitudes of Andrei Bely in lyrical appeals to contemporary poets] // *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnyye nauki.* 3 (15). pp. 85–90.
3. Lavrov A.V. (2007) *Russkiye simvolisty: etyudy i razyskaniya.* [Russian symbolists: studies and searches]. M.: Progress-Pleyada. 629 p.
4. Magomedova D.M. (2007) Stikhotvornyye dialogi Valeriya Bryusova [Poetic dialogues of Valery Bryusov] // *Bryusovskiy chteniye 2006 goda / Sb. statey.* Yerevan: Lingva. pp. 30–41.
5. Silard L. (2008) O simvolakh voskhozhdeniya Andrey Belogo. K postanovke voprosa [On the symbols of the ascent of Andrei Bely. On the formulation of the question] // *Andrey Belyy v izmenyayushchemsya mire: k 125-letiyu so dnya rozhdeniya.* M.: Nauka. pp. 17–42.
6. Spivak M.L. (2006) Andrey Belyy – mistik i sovetkiy pisatel' [Andrey Bely – mystic and Soviet writer]. M.: RGGU. 578 p.
7. Temirshina O. (2020) Mezhdubrazom i ponyatiem. Simvol v "Emblematike smysla" A. Belogo [Between image and concept. Symbol in A. Bely's "Emblematics of Meaning"] // *Filologiya i kul'tura.* 4 (62). pp. 140–146.
8. Khanzen-Love A. (2003) Russkiy simvolizm. Sistema poeticheskikh motivov. Mifopoeticheskiy simvolizm. Kosmicheskaya simvolika [Russian symbolism. The system of poetic motives. mythopoetic symbolism. Cosmic symbolism] / Per. s nem. M.Yu. Nekrasova. SPb., Akademicheskiiy proyekt. 816 p.
9. Khanzen-Love A. (1999) Russkiy simvolizm. Sistema poeticheskikh motivov. Ranniysimvolizm [Russian symbolism. The system of poetic motives. Early Symbolism] / Per. s nem. S. Bromerlo, A.Ts. Masevicha, A.Ye. Barzakha. SPb. Akademicheskiiy proyekt. 512 p.
10. Bely A. (1990) *Nachalo veka* [Beginning of the century.] M.: Khudozh. lit. 704 p.
11. Bely A. (2014) *Nachalo veka. Berlinskaya redaktsiya (1923)* [Beginning of the century. Berlin edition (1923)]. M.: Nauka. 1064 p.
12. Khodasevich V. (1990) *Nekropol': Konets Renaty, Bryusov, Andrey Belyy* [Necropolis: The End of Renata, Bryusov, Andrei Bely] // *Serebryanyy vek. Memuary.* M.: Sov. pisatel'. pp. 177–227.
13. Bryusov V. (1973) *Sobr. soch.: v 7 t. T. 1. Stikhotvoreniya. Poemy. 1892–1909.* [Collected Works, in 7 vols. Vol. 1. Poems. 1892 – 1909] M.: Khudozh. lit. 672 p.
14. Bryusov V. (1906) *Severnyye tsvety Assiriyskiye* [Northern flowers of Assyria]. Vyp. 4. M.: Skorpion. 252 p.
15. Bely A. (2011) *Poln. sobr. soch.: v 2 t. T.2* [Full compilation of works, in 2 vols. Vol. 2] M.: Al'fa-Kniga. 1260 p.
16. Bogomolov N.A. (2000) *Spiritizm Valeriya Bryusova* [Spiritism of Valery Bryusov] *Russkaya literatura nachala veka i okkul'tizm.* M.: NLO. pp. 279–310.
17. Mladshaya Eda. [Younger Eda] (1970) L.: Nauka. 178 p.
18. Bely A. (1966) *Stikhotvoreniya i poemy* [Verses and poems] M., L.: Sov. pisatel'. 656 p.
19. Bryusov V. (1961) *Stikhotvoreniya i poemy* [Verses and poems]. L.: Sov. pisatel'. 910 p.
20. Mints Z.G. (1988) Graf Genrikh fon Ottergeym i "Moskovskiy renessans. Simvolist Andrey Belyy v "Ognennom angele" Bryusova [Count Heinrich von Otterheim and "Moscow Renaissance. A symbolist, Andrey Bely, in "The Fiery Angel" by Bryusov] // *Andrey Bely: Problemy tvorchestva: Stat'i, vospominaniya, publikatsii.* Sb. M.: Sov. Pisatel'. pp. 215–240.

Информация об авторах:

Кихней Л.Г. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории журналистики и литературы Московского университета им. А.С. Грибоедова (Москва, Россия). E-mail: lgkihney@yandex.ru

Ламзина А.В. – кандидат филологических наук, доцент департамента лингвистики Московского физико-технического института (Национального исследовательского университета) (Долгопрудный, Россия). E-mail: alamzina@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kikhney L.G., D.Sc. (Philology), Professor, Head Department History of Journalism and Literature of the Moscow University named after A.S. Griboyedov (Moscow, Russia). E-mail: lgkikhney@yandex.ru

Lamzina A.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of Linguistics of the Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University) (Dolgoprudny, Russia). E-mail: alamzina@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 09.11.2022

Received 26.10.2022; accepted for publication 09.11.2022

Научная статья

УДК 141

doi: 10.17223/19996195/60/4

ЯЗЫК КАК ТВОРЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ СОЗНАНИЯ

Юлия Владимировна Логиновская¹, Ирина Васильевна Черникова²

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

¹ *urucel@yandex.ru*

² *chernic@mail.tsu.ru*

Аннотация. Язык, сознание и творчество рассматриваются как целостная совокупность культурных механизмов, выступающих движущими силами развития человека в онто- и филогенезе. Методологической базой исследования выбран эволюционный подход, в контексте которого исследуется их динамика и рекурсивное взаимодействие.

Актуализация творчества в индивидуальном сознании представлена через языковую деятельность человека и динамику смыслообразования как познавательного творческого процесса. Сознание и язык как ключевые параметры онтологического процесса, характеризующие эволюцию человека, анализируются как целостность двух сопряженных ветвей эволюции на индивидуальном и социокультурном уровнях и как единый инструмент творческого взаимодействия человека с миром в ходе культурной эволюции. Эволюционный процесс описывается через раскрытие понятия эмерджентности (языка и сознания).

Поставлен вопрос о сложном характере творческого языкового процесса, затрагивающего как структурно-функциональный, так и интуитивно-смысловой уровень всего объема жизненного опыта человека. Показано, что единство и взаимовлияние уникального (индивидуального) и универсального (социокультурного) мировосприятия реализуется через миросозидательную, творческую функцию языка, интегрирующую когнитивную, коммуникативную и номинативную функции на более высоком уровне сложности. На первый план выходит творчество или творческое бытие сознания как существенная онтологическая характеристика, объединяющая индивидуальную и социокультурную реальность, где язык выполняет посредническую роль. Предлагается рассмотрение языка как медиума сознания, осуществляющего рекурсивное движение взаимодействия индивидуального сознательного опыта и культурного опыта человечества с помощью символических механизмов.

Творческая функция языка раскрывается через три взаимно дополняющих составляющих: смыслообразующую (генерация идей и конспектов, смыслополагание и т.п.); отношенческо-поведенческую, включая выражение ценностно-этической и этико-эстетической сфер; речетворческую (языковые игры, нарративы, неологизмы и т.п.). Вводится понятие «креативная реальность» как событийное единство языка, сознания и творчества человека, сформированное в ходе культурной эволюции.

На примерах таких явлений, как прокреация в области биоэтики (прокреативное отношение в технологиях человеческого культурного воспроизводства), смыслопорождение в культурологических исследованиях (А.В. Смирнов) и в университетской среде (Т.Ф.Л. Roederma), а также на примере идеи гуманитарного изобретательства М.Н. Эпштейна продемонстрирована реализация творческого аспекта языка и сознания в филогенетическом аспекте.

Результаты работы могут быть использованы в концептуальной и методологической разработке способов творческого развития личности, а также в дальнейших комплексных исследованиях творчества, языка и сознания.

Ключевые слова: языковое сознание, смыслообразование, коммуникативный акт, языковая динамика, творческая функция, прокреация, гуманитарное изобретательство, культурная эволюция

Для цитирования: Логиновская Ю.В., Черникова И.В. Язык как творческий инструмент сознания // Язык и культура. 2022. № 60. С. 57–81. doi: 10.17223/19996195/60/4

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/4

LANGUAGE AS A CREATIVE TOOL OF CONSCIOUSNESS

Julia V. Loginovskaya¹, Irina V. Chernikova²

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

¹ *urucel@yandex.ru*

² *chernic@mail.tsu.ru*

Annotation. The authors consider language, consciousness and creativity as an integral unity of cultural evolutionary mechanisms that represent the driving forces of human development in ontogenetic and phylogenetic aspect. The methodological basis of the study is an evolutionary approach, implying a synergistic dynamic and cultural-historical perspective of the study of the problem. The context of the study reflects dynamics and recursive interaction between individual and socio-cultural creative activity. The investigation represents the actualization of creativity in the individual consciousness through the linguistic and thinking activity of a person and the dynamics of sense-making (formation of social meaning). The paper analyses consciousness and language as the key parameters of the process characterizing human evolution in the integrity of two conjugated branches of evolution at the individual and socio-cultural levels and as a single tool for creative interaction of a person with the world in terms of the creative evolution. The paper argues that the creative function of language, integrating cognitive, communicative and nominative functions at a higher level of complexity constitutes the unity and mutual influence of a unique (individual) and universal (socio-cultural) worldview. Creativity or the creative being of consciousness comes to the fore as an essential ontological characteristic that unites individual and socio-cultural reality, where language plays an intermediary role. The authors propose to consider language as a medium of consciousness that carries out the recursive movement of interaction between individual conscious experience and the cultural experience of humanity. The creative function of language is revealed through three mutually complementary components: meaning-forming (generation of ideas and notes, sense-making, etc.); relational-behavioral, including the expression of value-ethical, ethical-aesthetic spheres; speech-creative (language games, narratives, neologisms, etc.). The paper introduces the concept of "creative reality" as an event-driven unity of language, consciousness and human creativity. The authors demonstrate the implementation of the creative aspect of language and consciousness in the field of bioethics and humanities on the examples of procreation (procreative attitude in human reproduction technologies) and humanitarian invention.

Keywords: language consciousness, sense-making, communicative act, language dynamics, creative function, procreation, humanitarian invention, cultural evolution

For citation: Loginovskaya Yu.V., Chernikova I.V. Language as a creative tool of consciousness. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 57-81. doi: 10.17223/19996195/60/4

Введение

Языковая система относится к открытым саморазвивающимся системам, активно взаимодействующим с окружающей средой. Как и любая другая сложно-динамическая система, язык формируется не просто в ответ на влияние внешней среды, это намного более сложный процесс рекурсивных взаимодействий когнитивной системы, мозга, культуры, общества. Взаимосвязь языковой системы стала объектом пристального внимания лингвистов к концу XX – началу XXI в., а осмысление этой связи и ее объективная сложность послужили основой становления новых междисциплинарных направлений: психолингвистики, этнолингвистики, когнитивной лингвистики, социолингвистики, лингвистики креатива и др. Многомерность в философском и научном понимании языковых феноменов раскрывается по мере усложнения и появления новых измерений в организации бытия и сознания человека. Однако многомерность системы языка заключена не столько в сложной структуре ее уровней и компонентов, находящихся в согласованном динамическом взаимодействии, сколько в проявлении его творческого начала – человеческого сознания, конструирующего посредством языка образ реальности (В. Гумбольдт, В. Вундт, К. Ажеж, Ш. Балли, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Н.Я. Марр, И. Гердер, А. Вежбицкая и др.).

Динамика, открытость и саморазвитие являются конституирующими, эволюционно обусловленными свойствами языка и сознания, рассматриваемыми как сложные самоорганизующиеся системы. Так, еще И.А. Бодуэн де Куртенэ понимал развитие языковой системы как непрерывную и непрестанную протяженность однородных, но разных явлений, связанных между собою непосредственной причинностью, где развитие понимается как непрерывная продолжаемость существенных изменений, а не явлений [1].

Как методологическое направление динамический подход к изучению языка начал активно развиваться с конца XX в. и стал достойной заменой антиномии синхронического и диахронического подходов в современной лингвистике. Парадигмальный сдвиг в теории языка с конца XX – начала XXI в. идет от дискретной, структурной, комбинаторной парадигмы к континуальной, системной, динамической, где онтологическим основанием мировосприятия выступает непрерывный, целостный, синергийный процесс взаиморазвития и взаимовлияния

языка, сознания и деятельности человека в социокультурной среде. Любая система является организованной совокупностью элементов, где более высокая организованность достигается лучшей согласованностью взаимодействующих частей (в сравнении с другими, менее организованными объектами, имеющими такой же состав). Наибольшими возможностями вносить в мир как организованность, так и дезорганизованность обладает человек, посредством языка и сознания расширяя спектр взаимодействий до максимально высокого уровня самоорганизации и саморазвития – творчества. Онтологически творчество стало движущим фактором культурной эволюции, укорененным в когнитивных механизмах человеческой деятельности.

Культура как общее эволюционное проявление человеческого творчества объединяет индивидуальное и общечеловеческое, обеспечивая развитие сознания человека и передачу смыслов и ценностей через систему символических механизмов. Наиболее ярко это выражено в семиотической концепции культуры Ф. Гирца, в которой контекст жизненных ситуаций и многообразие социальных действий становятся средой творческой самореализации человека, где каждый элемент оказывается вплетен в семиотическую ткань культуры на уровне глубинных смысловых структур. В данном исследовании мы постараемся раскрыть роль и механизмы творчества, языка и сознания в их взаимосвязи.

Методология исследования

Мы исходим из того, что сущностные характеристики языка, сознания и творчества необходимо исследовать в их интегративном взаимодействии, через которое осуществляется творческое становление в индивидуальном пути человека и развитие человеческой культуры в целом. Методологической базой в данном контексте выступает глобально-эволюционный подход, включающий динамический, синергетический и культурно-исторический ракурсы исследования [2]. Использование компаративного анализа концепций, затрагивающих проявление языка как инструмента творческой эволюции человека в онто- и филогенезе, позволит выделить общие характеристики активности языка и сознания, а также основные механизмы языкового творчества.

Когнитивный характер взаимодействия человека с миром обеспечивается языком. Динамика развития самого языка во многом определяется степенью познания его сути, заложенных в нем глубинных смыслов и структур, на основе чего становится возможным проявление новых языковых явлений. Языковое поведение, опосредованное когнитивными процессами, является одной из форм взаимодействия в социуме.

С точки зрения концепции аутопоэзиса, говорящий и слушающий представляют собой две независимые автономные системы, поэтому процесс коммуникации предполагает не передачу информации, а процесс взаимодействия как минимум двух когнитивных систем [3]. Механизмы, обеспечивающие когнитивное, языковое и культурное развитие, могут исследоваться на основе общих эволюционно выработанных свойств, присущих человеку.

Свойство открытости языка и сознания во взаимодействии с миром наиболее наглядно проявляется в социальном действии или в общении, через которое происходит своеобразный языковой «обмен вещами». Согласно М.М. Бахтину, индивидуальный речевой опыт всякого человека формируется и развивается в непрерывном и постоянном взаимодействии с чужими высказываниями, что характеризует его как «процесс освоения – более или менее творческого – чужих слов (а не слов языка)» [4. С. 285]. Благодаря творческому, активно-преобразующему взаимодействию языковые структуры передаются в сфере так называемого языкового сознания и трансформируются во времени, сохраняя при этом динамическое равновесие и целостность языковой системы.

Язык, по У. Матуране, выступает ключевым механизмом, поддерживающим взаимодействие живых систем с окружающей средой посредством «фундаментальной круговой организации взаимодействующих организмов», в результате которого порождается «разум и самосознание как наиболее глубокий жизненный опыт человечества» [5]. Однако структурные изменения языка и сознания обусловлены не только внешними (природными, социальными, культурными) взаимодействиями, но и внутренними, связанными с непрерывной динамикой работы сознания человека по осмыслению реальности посредством языка, носителем которого он является. Взаимодействия живого существа с самим собой и с окружающей его средой представляют когнитивные взаимодействия, отсюда динамика системы языка во многом определяется степенью познания его сути, заложенных в нем глубинных смыслов, ассоциативных и функциональных структур, на основе чего становится возможным проявление новых языковых явлений. Язык понимается нами как активная самоорганизующаяся среда познавательного процесса, в пространстве которого осуществляется особое синергетическое движение творческого становления, подобное движению становящегося бытия [5]. Это нелинейное языковое движение (творчества) с синергетической точки зрения может рассматриваться как нелинейное письмо или дискурс, который размыкает одномерность текста и открывает возможность мысли двигаться по разным направлениям и контекстам, приводя порой к парадоксальным выводам [6. С. 55].

Мир в контексте синергетического взаимодействия бытия и сознания раскрывается как безграничное поле возможностей, актуализирующихся в процессе человеческого познания. Так, познание, согласно В.В. Тарасенко, представляет собой «фрактальное блуждание в мире, цепь самоподдерживающихся изменений, самоорганизующихся вокруг самодостраиваемого внутреннего образца», важнейшим аспектом которого является творческое становление, осуществляемое через механизм трансценденции, создания внешнего образца [7]. При этом именно язык помогает ориентироваться в мире и познании, выстраивая структуру языкового сознания и обеспечивая динамику взаимодействий и творчества человека в целом. Отечественный лингвист Е.С. Кубрякова выделяет ориентирующую (миросозидательную) функцию языка как интегральную основу, объединяющую функции когниции и коммуникации [8]. Причем, по утверждению Е.С. Кубряковой, язык обеспечивает ориентацию человека в предметном мире и в области сознания за счет создания особой концептуальной системы (куда номинативная функция входит частью). Язык понимается как средство доступа к мыслительной интериоризованной в мозгу деятельности [8], а следовательно, регулирует и направляет движение творческой мысли. В социокультурном контексте языковой функционал расширяется и дополняется, затрагивая процессы осуществления культурной эволюции через непрерывное смыслопорождение в социальных взаимодействиях и мыслительной деятельности.

В данном исследовании акцентируется роль творческого, миросозидательного аспектов языковой активности сознания, поскольку непрерывная динамика взаимодействия с окружающей действительностью и ситуационный контекст момента времени делают каждый речевой акт уникальным и неповторимым. Наиболее подходящим, конгруэнтным выделенному объекту исследования является эволюционный (системно-динамический, синергетический) подход.

Методологический анализ функциональных механизмов творческой языковой динамики в процессе индивидуального становления сознания проводится на основе концепции Б.М. Гаспарова, учитывающей динамический (эволюционный) характер развития самого языка как языкового существования, основанного не столько на абстрактных структурах и обобщенных категориях, сколько на практических действиях, осуществляемых целостно в открытой, длящейся и текучей процессуальности конкретных ассоциаций, смыслов, образов и контекстов. Возрастающая сложность и структурированность сознания, творческого и языкового опыта человека связана именно с динамическим аспектом его жизнедеятельности, обуславливающей и культурную динамику.

Динамический аспект языка и сознания может объясняться феноменом эмерджентности – свойством самовозникновения, самоорга-

низации и самоусложнения через лавинообразный рост и множество путей развития через практику человеческой культуры, а может быть творческим, сознательно организуемым и направляемым культурными механизмами рекурсивным процессом. Это расширяет и дополняет рациональное понимание языка новыми параметрами, включающими иррациональные источники творчества и весь объем жизненного опыта сознания и человеческих взаимоотношений в процесс языкового развития.

Исследование и результаты

В философии языка выделяется языковое сознание и сознание вообще (глобальное, метаязыковое сознание). А.Н. Портнов предлагает рассматривать языковое сознание в двух измерениях: сознательный опыт, затрагивающий глубинные основания процесса осознания действительности, и динамическую форму сознания, включающую отдельные акты осознания внутренних и внешних впечатлений, языковой объективации [9. С. 201]. Сознание в данной концепции предстает одновременно как поток и как способность осуществлять отдельные акты сознания (мыслительные, мнемические, перцептивные); как непосредственное переживание и как «оречевленное» сознание (внутренняя и внешняя речь в различных модусах). Вслед за А.Н. Леонтьевым, А.А. Леонтьевым, В.П. Зинченко, С.Д. Смирновым, А.Н. Портнов и его ученики выделяют чувственную ткань значения и смыслы как одну из динамических характеристик сознания, подчеркивая смыслопорождающую роль сознания [9. С. 322].

Практика смыслообразования является познавательным творческим процессом, обеспечивающим (по Д.А. Леонтьеву) смысл как единство связности и связанности, интегрированности в жизни [10]. Смысл в таком контексте (как то, что объединяет индивидуальное и социальное, язык и сознание) всегда трансцендентен, он всегда в мире. Осмысленность жизни выводит сознание человека за пределы данного ему личного бытия к более глобальным смыслообразующим контекстам жизни. В терминах В. Франкла, Э. Янча, К. Поппера этот процесс обозначается как «самотрансценденция». Эту же роль языка как посредника, осуществляющего через смыслообразование выход (трансценденцию) за пространственные, временные и социальные пределы, отмечают Т. Лукман и П. Бергер [11]. Трансцендирующая и интегрирующая сила языка актуализирует весь мир «здесь и сейчас» в сознании индивида и в оформлении совокупного знания человечества посредством культуры. В культурно-историческом плане творческая функция языка реализуется через высшие формы творчества, осуществляемые человеком посредством сознания: через науку, искусство, философию.

Теоретические подходы к анализу творческого использования языка исследователи строят на коммуникативной, структурной или семантической основах. Так, Т.А. ван Дейк отмечает обусловленность порождения речевого акта ситуационным контекстом и отмечает, что дискурс и текст отражают основные категории и структуры наших моделей познания действительности [12]. А. Вежбицкая определяет базисные концепты (ключевые слова) на основе ядерных ценностей культуры как естественный семантический метаязык, на основе которого разворачивается языковая картина мира [13]. У. Лабов выводит теорию эволюции языка через матрицу социального и языкового поведения, по которой происходит языковое изменение, подчеркивая значение социокультурного уровня (слоя), в котором живет человек, при этом внутренние (структурные) и социолингвистические факторы взаимно влияют и обуславливают языковые изменения [14]. Социальная и культурная эволюция, таким образом, обуславливает развитие языка, сознания и творчества, которые также выступают движителями человеческой культуры.

Вопросы глоттогенеза, так или иначе затрагивающие творческий аспект человеческой эволюции, решают Н. Хомский, С. Пинкер, Р. Джеккендофф, Т. Дикон и другие ученые. Н. Хомский говорит об эволюции языковой способности, что сводит эволюцию языка к эволюции сознания: язык эволюционировал для нужд мышления и интерпретации [15]. В данной интерпретации язык, по сути, – это система значений, мыслительная система, подверженная глубинным изменениям посредством экстернализации (экстралингвистического компонента социальной и культурной эволюции). Наиболее выражено творческий динамический характер языка и сознания выделяется в эмерджентных концепциях.

Следует признать, что языковая эмерджентность, согласно П.Н. Барышникову, есть очередной виток эволюции однородных явлений (языка, сознания, культуры, технологий), направленных на эффективное решение эволюционных задач. Как отмечает П.Н. Барышников, при объединении культурно-исторической теории глоттогенеза с идеей культурных мемов индивидуальное сознание предстает как результат коллективного творчества, а вся языковая концептуальная система (система «язык–сознание») – как «прототипическая реализация культуры через индивидуальный опыт существования» [16].

Если рассматривать эмерджентность в контексте динамики состояний сознания и семантики языка как ключевое объединяющее структурно-функциональное свойство языка и сознания (например, у П. Хоппера «продолжающийся процесс структуризации» в эмерджентной грамматике, у П.Н. Барышникова «множественная нечеткая интерпретация» [16]), можно говорить о том, что творческая реализация сознания, включающая наработки индивидуального сознательного опыта

и культурного опыта человечества, действительно обеспечиваются посредством языка через смыслопорождение. Источником, запускающим эмерджентные явления, выступает творческое взаимодействие сознания (наблюдения, отображения) с культурной и социальной реальностью, с языком, и наоборот, сама языковая (шире, творческая) деятельность (порождение текста, дискурс/письмо) является преобразующим механизмом, влияющим на состояние человека и качественное изменение его индивидуального опыта.

И.А. Бодуэн де Куртенэ описывал подобное движение в контексте взаимодействия человеческого сознания с языком через три направления:

- 1) от центра кнаружи, произношение, говорение;
- 2) снаружи в центр – слушание, звуковое восприятие;
- 3) умственное движение в самом мозговом центре: языковое мышление [1].

Точкой отсчета и центром взаимодействия при этом все же выступает сознание человека. При этом возникают вопросы: можно ли творчество сознания понимать как эмерджентное явление (интуитивное творчество) или же творческая активность сознания – это контролируемый осознанный процесс, который можно рассматривать как метакогнитивную и метаязыковую стратегию? Как обеспечивается переход от отражения и восприятия к мышлению? Как творческие механизмы сознания обеспечивают когнитивную и номинативную функции языка? Ответы на эти вопросы пока невозможно дать окончательно, они требуют дополнительных исследований и концептуальных уточнений.

Творческая сила языка предопределяет способность уникального (индивидуального) и одновременно универсального (социокультурного) мировосприятия через реализацию когнитивной и коммуникативной функций. Язык проявляется через человека в полной мере благодаря наличию сознания, понимаемого не просто как «глобальное рабочее пространство», как его представляют С. Деан, Д. Баарс и другие мыслители, или как способность материи отражения действительности, а как организующее начало, творческий центр взаимодействия с миром, обладающий одновременно свойством процессуальности, потока и свойством наблюдения. Гипотеза Сепира–Уорфа о взаимообусловленности языка и мышления подразумевает глубокий творческий аспект сознательной языковой деятельности. Э. Сепир одним из первых определил, что язык представляет собой «актуализацию тенденции овладеть действительностью» и что он глубоко коренится во всем человеческом поведении, что остается очень немногое в функциональной стороне нашей сознательной деятельности, где язык не принимал бы участия» [17. С. 232]. Важным аспектом в понимании языка Э. Сепиром можно выделить то, что язык способен выразить любую (в том числе совер-

шенно новую и ранее не выражавшуюся) мысль говорящего, обладая всем арсеналом формальных средств [17. С. 287].

Онтологически сознание, реализуемое мышлением, объединяет и обуславливает эти процессы, являясь движителем эволюции языка и самого человека. Сознание универсально и не зависит от конкретного языка благодаря своей творческой, метаязыковой природе: по выражению А.В. Смирнова, мысля мир и мысля языковые формы, мы тем самым окажемся способны соотнести одно с другим или соотнести два языка и установить тождество смысла [18. С. 288]. Сознание схватывает суть явления и обладает свободой творческого выражения, отображенного познанного через формы творческой деятельности (необязательно языковой). В то же время следует отметить, что не всегда творческий потенциал языка задействуется сознательно: при отсутствии развития творческого мышления и осознанного взаимодействия с миром (при схематическом реагировании и поведении) язык будет служить насущным коммуникативным (обывательским) потребностям и не сможет реализоваться в конкретном случае как инструмент творчества. Но чем больше объем сознания по освоению жизненных ситуаций, тем потенциально богаче и более дифференцированы потенциальные возможности творческого языкового выражения.

Если согласиться с идеей, что творческий потенциал человеческого сознания актуализируется именно в момент символизации, перевода взаимодействия, в том числе бессознательного, с окружающей средой в языковую форму, мы должны признать, что именно такой творческий акт совершает сознание. В данном контексте справедливо определение текста, данное И.Р. Гальпериным, что это «сознательно организованный результат речетворческого процесса» [19. С. 3].

Речетворческий процесс – не структурное оперирование языковыми формами, а сложный выбор облечения глубинного смыслового и экзистенциального содержания в форму слова. Механизмы влияния речи на формирование сознания глубоко анализировались представителями российской психологической традиции (А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, А.А. Ухтомский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Н.И. Жинкин, И.Н. Горелов и др.), однако в контексте эволюционного подхода уместно исследовать механизмы творческой динамики языка на основе концепции Б.М. Гаспарова [20].

Процесс становления человека через язык происходит в индивидуальном сознании, но не изолированно, а в непрерывном соприкосновении с языковым опытом других говорящих и с опытом человеческой культуры в целом. При этом сами языковые единицы и образования в сознании говорящего не лежат в памяти неподвижно как статические структуры, а, по выражению Б.М. Гаспарова, скорее напоминают плазму, через которую непрерывно, по все время изменяющимся направ-

лениям, проходят токи ассимилятивных и ассоциативных взаимодействий [20].

Языковая среда, согласно Б.М. Гаспарову, составляет содержание нашего сознания и нашей памяти, обеспечивая процессуальность языкового сосуществования человека «с языком» и «в языке», а всякий речевой акт представляет собой частицу движущегося потока человеческого опыта. При этом сознание, понимаемое как поток или как процесс, проявляет свое активное начало посредством языка, но это синергетическое движение языка и сознание по сути являются творческим процессом или творческим осуществлением жизни (в терминах А. Бергсона и А. Уайтхеда). В понимании А. Уайтхеда (Whitehead), любые актуальные сущности складываются из трех составляющих: единого, многого и творчества [21]. Однако результат в любом случае превосходит свои условия: конкретная ситуация или сущность всегда будет представлять что-то четвертое, что имеет синергетический характер и может быть связано с эмерджентной эволюцией. А. Уайтхед трактует творчество как фундаментальную категорию онтологии, благодаря творчеству в бытии происходит непрерывное становление и преобразование сущностей из единого во много и наоборот.

Возможности актуализации творчества в индивидуальном сознании заложены в самой языковой деятельности человека и в динамической ткани языкового выражения, образ которого мы воспринимаем как целое, но целое подвижное, пластически изменчивое и наполненное потенциальными возможностями многообразных сочетаний. Такими функциональными динамическими базовыми единицами языка Б.М. Гаспаров называет коммуникативные фрагменты, целостные (звуковые, смысловые, графические) образы.

Коммуникативный фрагмент («членимый», но «не расчленяемый»), отрезок речи любой длины, который можно непосредственно воспроизвести и опознать в качестве готового целого, обладает характеристиками:

- непосредственная заданность в памяти (узнаваемое, известное);
- смысловая слитность (неповторимая совокупность смыслового, эмоционального, стиливого и тематического содержания);
- динамическая заданность (его границы, в отличие от слова, принципиально подвижны);
- аллюзионная множественность (узнаваемость, напоминание о чем-то);
- коммуникативная заряженность (заклучает в себе в потенциальном виде множество коммуникативных возможностей, а каждая реализованная возможность развития, вместе с тем, вносит новые потенции пластического преобразования исходного образа);

– пластичность (смысл движется в поле окружающих его ассоциативных связей, приоткрывая множество ракурсов и перспектив, в которых он может предстать в соответствии с разными потенциалами его дальнейшего развития);

– уникальность («монада» языкового опыта, образуя неповторимое сочетание коммуникативных потенций);

– смежность, срастание (различные фрагменты образуют непрерывный континуум совмещенных частиц, перерастающих и перетекающих друг в друга по многим разным направлениям, в многослойных отношениях) [20].

Все указанные свойства коммуникативного действия позволяют определить его как явление, динамически заданное в сознании человека, активный действующий элемент живого языка и одновременно как контекст, излучающий из себя целое поле возможного дальнейшего развития коммуникативной ситуации. Рассмотрение коммуникативного акта в качестве динамического структурного элемента снимает разделение между языком и речью, словарем и грамматикой, позволяя исследовать закономерности движения слова в человеке и человека в поле слова.

Контаминация как ассоциативное взаимодействие коммуникативных фрагментов (когда два или несколько известных говорящему выражений, сопряженных по форме и полю употребления, не просто модифицируют свои очертания по аналогии, но переходят во все новые формы) позволяет получать открытое множество языковых фигур на основе одного и того же исходного материала. «Любое заведомо известное выражение выступает в перцепции говорящего как бы окутанным в целую сетку аналогических модификаций и сближений с другими выражениями. Эта сетка меняется в зависимости от того поля смысловых тяготений и потенциальных ходов, которое вырастает в процессе создания каждого акта речи. Вместе с ним изменяется и конфигурация аналогических мерцаний... В этом смысле знакомое в такой же степени оказывается для нас каждый раз новым, в какой новое оказывается знакомым» [20. С. 123]. Источником, запускающим языковую динамику, выступает взаимодействие человека со словом, часто бессознательное или частично осознаваемое на родном языке и более контролируемое в речи и мышлении при переводе на неродной язык.

Речевая деятельность человека представляет собой непрерывный когнитивный творческий процесс языкового существования. Б.М. Гаспаров объясняет механизмы порождения высказываний с точки зрения динамики взаимодействия: «Каждая частица языкового материала, которую коммуникативное намерение говорящего актуализирует в арсенале его памяти, обладает своими собственными возможностями употребления на определенных вакантных местах, в соседстве с опреде-

ленными другими выражениями, своими потенциями развертывания и ассоциативными тяготениями, наконец, своими механизмами модификации. Совместить все эти уникальные языковые микромиры, найти такие приемы их наложения, при которых каждому из них нашлось бы место в слитном единстве, заставить их взаимодействовать друг с другом и притом взаимодействовать таким образом, чтобы результирующий эффект более или менее соответствовал общему замыслу, минимизировать и замаскировать потенциальные диссонантные столкновения различных смысловых обертонов, исходящих из каждой монадной единицы языкового материала, – таков спектр задач, которые говорящему постоянно приходится разрешать в процессе его языковой деятельности» [20. С. 108].

Творческие акты взаимодействия с языком развертываются в сознании через силы отталкивания (в зависимости от ситуативной и жанровой настроенности, ассоциативных ходов и т.п.) и через силы притяжения (способность и потребность сочетания языковых единиц применимо к конкретной ситуации). При этом языковая рефлексия сознания вливается в опыт языкового существования личности.

В контексте динамического подхода концепция Б.М. Гаспарова применима к индивидуальному творческому становлению человека. Именно творческий характер даже самых простых и непритязательных речевых задач и контекстуальная уникальность жизненных ситуаций, постоянно возникающих перед носителями языка, актуализирует творческую языковую активность сознания в онтогенезе.

Рассматривая проблему соотношения языка, сознания и творчества в филогенезе, мы предлагаем исследовать язык как творческий инструмент культурной эволюции, где процесс накопления культуры играет весьма действенную роль в формировании конечных стадий этого развития – в формировании актуального уровня сознания как организующего фактора социокультурного бытия человека. По версии К. Гирца, при наложении культурного и биологического изменений произошло качественное преобразование и скачкообразное развитие социальной организации, коммуникации и моральной регуляции, когда такие атрибуты человеческой природы, как язык, творчество и сознание стали конституироваться как комплексные «врожденные» характеристики человека. С данной точки зрения основанием языкового творчества является именно культура, которая не просто «дополняет, развивает и расширяет органические способности, логически и генетически ей предшествующие; она, по-видимому, является неотъемлемой частью самих этих способностей» [22. С. 79]. Культурные ресурсы в данном ключе не дополняют, а составляют основу человеческого сознания, которое в своей активности (мышлении, речи) реализуется на объективном материале общей культуры.

Следует выделить здесь понимание культуры как контрольного механизма, сводящего широту и неопределенность врожденных способностей к конкретности реальных творческих достижений, а также признание природной и культурной эволюции развивающимися во взаимодействии [22. С. 56]. К. Гирц отмечает, что «всеобщие эволюционные тенденции – рост способности к сосредоточению внимания, замедлению реакции, изменению интереса, преследованию цели и, в целом, к позитивному разрешению сложных ситуаций – достигают наивысшего выражения в человеке, делая его самым активным из всех активных организмов и вместе с тем самым непредсказуемым» [22. С. 96]. Культура – необходимый элемент человеческого существования, важнейший не просто в плане выживания, а для творческой самореализации человека в социальной реальности и, что актуально сегодня, для сохранения жизни человечества вообще.

Культурные модели (комплексы/наборы символов, к которым можно отнести и язык) действуют как внешние источники познания и творческого развития человека, отношения и процессы между «моделируют» реальные отношения, придавая значение, т.е. объективную понятийную форму социальной реальности. Но и сама способность моделирования, создания структурно и процессуально соответствующих форм, по мысли Гирца, является особенностью человеческого интеллекта. Моделирование, объективация, конструкция и деконструкция – механизмы мышления, где язык выступает эволюционно выработанным творческим инструментом. Но творчество, в том числе языковое, необходимо не только в соотношении с сознанием, но и с позиции осуществления жизни: «Человек в такой огромной степени зависит от символов и систем символов, что эта зависимость является решающим фактором для его творческой жизнеспособности; в результате, если он улавливает даже самые незначительные симптомы того, что данные символы не в состоянии охватить тот или иной аспект его опыта, он приходит в состояние самого серьезного беспокойства» [22. С. 97].

Согласно В.М. Розину, творчество есть неотъемлемый аспект жизненного пути и реализации личности; оно характеризуется особым соотношением традиции и новации; актуализирует культурный аспект не только в историческом ракурсе, а в реализации вызовов времени: «...через творчество и мышление такой личности реализуются время и современность» [23. С. 340]. Роль языка здесь не только инструментальная, пространство коммуникации выступает контекстом или своеобразным «полем смыслов» (семиосферой, в терминах Ю.М. Лотмана), в котором устанавливаются парадигмы, критерии новизны, ориентированность на сообщество. В.М. Розин говорит о наличии у творческой личности особой «креативной реальности», относящейся к «Я-реальности» и содержащей события творческой реализации и одновре-

менно события модернизи [23. С. 341]. По сути, под «креативной реальностью» полагается событийное единство языка, сознания и творчества человека и культуры в процессе жизнеосуществления – в нем осуществляется встреча и преобразование индивидуального и социокультурного опыта, времени и современья (модернити).

Примером такой «креативной реальности» можно назвать образовательное коммуникативное событие, в котором буквально рождается новое знание (осуществляется новый шаг эволюции в онтогенезе) и осуществляется эволюционный филогенетический процесс. Если мы понимаем сознание (самосознание) как активное начало в ситуации взаимодействия, тогда можно говорить, что актуализация творчества в языковой ситуации включается активностью наблюдателя, осознанно выбирающего языковой материал, т.е. речевой акт в данном случае можно называть творческим актом, хотя не в каждой коммуникативной ситуации это так. Творческий потенциал обеспечивает отображение более высокого (скрытого или имплицитного, в терминах Д. Бома) порядка в виде знаний и перспективного видения. Сознание необходимо для того, чтобы переводить скрытый порядок в явный. Постигание более высоких уровней – степеней организации порядка достигается активной, творческой работой сознания.

Зеркальное взаимоотношение и взаимное влияние сознания, языка и социокультурной реальности в философии языка возможны благодаря универсальному свойству отражения и бесконечной возможности саморазвития каждого из них: «Если человек, будучи высшей формой развития материи и потому аккумулирующей бесконечный ряд ниже лежащих форм, находится в универсальном отношении к миру, то и язык как действительное сознание, генетически и функционально связанный, сцепленный с ним, являющийся высшей формой, результатом развития “языковости мира”» (Э.Р. Атаян), также изначально находится в универсальном отношении к миру и способен к бесконечному его отражению» [24].

В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили также писали о генеративной силе нашего отражения, благодаря которой человек в принципе не может пассивно отображать, в данном процессе заложена творческая способность сознания наделять отображение свойствами [25]. В нашем понимании, творческий потенциал может быть связан с системой координат, формирующейся в сознательном опыте как отображение и фиксирующейся в виде нейронных сетей; это способность более тонкого или объемного внутреннего отображения, от высоты и многомерности которого зависит уровень проявления творчества и уровень свободы.

Согласно исследованиям И.А. Бесковой, в ходе эволюции именно внимание к своему внутреннему миру, его порождениям и конструктам, к продуктам его активности стало основой формирования вообра-

жения, фантазии, интуиции и творческой способности человека в целом [26. С. 53]. Высшая способность отражения – саморефлексии, создает поле отображения как поле творчества, на котором с помощью воображения выразительными средствами образов и символов создаются картины реальности. Чтобы что-то отобразить, необходима отстраненность – расстояние, которое, по законам зеркала, чем дальше, тем больше позволяет отобразить. Что же является таковым зеркалом? У Г. Лейбница, например, таким «живым зеркалом», отражающим универсум, выступает монада, которая не просто пассивно и безжизненно отображает, а воспроизводит все сущее благодаря собственной силе. «Каждая субстанция есть как бы целый мир и зеркало универсума, который каждая субстанция выражает по-своему, так же как один и тот же город смотрится по-разному в зависимости от различных положений наблюдателя» [27. С. 132]. У Х. Ортеги-и-Гассета также включается сознание как отражение (оптика мира) и сознание как творческое активное начало, структурирующее опыт, при этом они дополняют друг друга: «все подчинено оптической демократии» [28]. Тем самым двойственность ближнего видения сменяется абсолютным единством зрительного поля, а в сознании возникает парадокс, когда объект дальнего видения расположен от нас не дальше, чем видимый вблизи, а, напротив, ближе. Вот это состояние пустоты и ясности составляет качество сознания, в котором разворачивается творческая активность мышления: структурируются взаимосвязи опыта и кристаллизуются смыслы, генерируются новые идеи. Все это вместе составляет эволюционный арсенал человека.

Исследования творчества приходят к двум вариантам его происхождения: 1) оно возникло как «эволюционная перемычка», способствовавшая объединению групп; 2) культура представляет собой вторую форму эволюции, отсюда наше мышление и поведение формируются двумя различными эволюционными силами [29]. Культурный эквивалент личности, в контексте эволюционного исследования творчества, – это творческая идея. Новое «поколение» начинается, когда эта идея передается от человека А к человеку Б и длится до тех пор, пока идея не передается от человека Б к человеку С.

С эволюционной точки зрения, любые изменения в идее между временем, когда Б ее изучил, и временем, когда Б ее выразил, являются «приобретенными характеристиками». Если Б обдумывает идею, формулирует ее в своих собственных терминах или адаптирует ее к своим рамкам, процесс, посредством которого изменяется эта идея, не может быть объяснен естественным отбором, потому что такой вид внутривидовых изменений происходит достаточно быстро и быстро заглушает более медленный межпоколенческий механизм изменений («филогенетический сигнал») [30]. Дарвиновский взгляд на культуру

приводит к пониманию того, что человеческие представители являются пассивными подражателями и передатчиками готовых единиц культуры, которые развиваются как отдельные линии. Но естественный отбор не может объяснить культурные изменения в той мере, в какой эти культурные линии развития накладываются друг на друга, насколько мы активно и творчески преобразуем элементы культуры таким образом, чтобы они отражали наши собственные внутренние модели мира, изменяя или эволюционируя и комбинируя их в соответствии с нашими потребностями, перспективами или эстетическими чувствами [30]. Роль языка в данном случае связана с передачей и эволюцией творческих идей, знаний и жизненных смыслов как в онто-, так и в филогенезе.

Следует отметить и тот факт, что мировоззрения и отношения (формы сознания) эволюционируют через культуру. Внешним проявлением этого процесса являются такие творческие инструменты, как язык, музыка, танцы и другие формы культурного творчества – они отражают результат активности конкретных эволюционировавших форм сознания. Это подтверждают и другие исследователи: творческое поведение является сложным, приобретенным и культурным, включающим не только создание коротких последовательностей, основанных на действии, но и существенную долгосрочную абстрактную продуктивную последовательность [29]. Эволюционные исследования творчества также предполагают, что оно стимулируется не случайными процессами, подобными мутациям, а благодаря самоорганизующейся, самовосстанавливающейся природе сознания [30]. Аутопоэтический процесс познания в эволюционном подходе (У. Матурана, Э. Янч, К. Поппер, Е.Н. Князева, И.В. Черникова и др.) рассматривается как единая, целостная эволюция культуры, включающая одновременно и эволюцию сознания (миропонимания), творчества, языка, социальности и морали. Мы объединяемся и поддерживаем друг друга на основе общих идей и ценностей, которые выступают культурными силами, способствующими совместному развитию, где творческое отношение выступает фактором самообновления культуры.

Итак, рассмотрев различные проявления творчества в языке, предполагаем, что творческая функция языка как эволюционная активность сознания в непрерывном взаимодействии с миром проявляется тремя составляющими, не исключаяющими, а предполагающими и дополняющими друг друга:

1) смыслообразующая (семиозис, генерация идей, смыслопорождение);

2) отношенческо-поведенческая (ценностно-этический / «квалиа» аспект, выражающий содержание внутреннего мира человека);

3) речетворческая, инструментальная (лингвокреативное мышление, включающее дискурсы, языковые игры, нарративы, неологизмы и т.п.).

Все эти составляющие при этом входят в механизмы развития культуры.

На нейрофизиологическом, когнитивном уровне указанные проявления творческой функции языка и сознания можно соотнести с выделенными К.В. Анохиным уровнями когнитивного в гиперсетевой теории мозга. Согласно К.В. Анохину, все проблемы связи «сознание–мозг» (и, соответственно, добавим «сознание–язык», «сознание–творчество») должны соотноситься с когнитивными процессами в составляющей максимальной сущности мозга нейронной гиперсети – когнитивном [31]. Когнитивное – это полный набор всех когнитивных элементов индивида, отождествляющийся по содержанию с памятью, сознанием (совокупностью знаний) и разумом [31]. По определению К.В. Анохина, сознание состоит из внутренних, качественных, субъективных состояний, движений и процессов восприятия или осознания, протекающих в мозге. Когнитивная система (К-система, или когнитивное) охватывает все многообразие человеческих проявлений (поведения, психики, сознания) и действует согласно принципу суперцеленности (причинной обусловленности низших проявлений высшими). Уровни К-системы в концепции К.В. Анохина включают холоны (глобальные качественные состояния, макроквалии), квалоны (микроквалии, качественные параметры системы) и опероны (акты К-системы, движущие и порождающие силы) [32].

На наш взгляд, троичная структура творческих проявлений языка и сознания в терминах когнитивной теории К.В. Анохина может соответствовать трем уровням когнитивного: речетворческая, инструментальная составляющая имеет аналогию с оперонами, отношенческо-поведенческая составляющая соотносится с квалонами, а смыслообразование составляет верхний уровень метаязыкового творчества, функционально соотносящийся с холонами. Разумеется, такой взгляд на когнитивный аспект творческой функции языка носит гипотетический характер и требует более глубокого рассмотрения. Но характерно, что эволюция нервной системы человека оказалась взаимосвязанной и зависимой от культурных ресурсов, на что и указывает К.В. Анохин.

Раскроем составляющие творческой функции языка на практических примерах. Речетворческая функция отражает взаимодействие творчества и мышления в языке, когда, по выражению В.М. Розина, «творчество предполагает мысль, а подлинная мысль – творчество, но то и другое кристаллизуется в произведении» [23. С. 39]. Примером богатства реализации инструментальной функции языка как способа речевого творчества может служить весь культурный массив литературного и народного творчества, детского языка и языковых игр.

Творческая функция в ценностно-этическом аспекте отношений часто реализуется интуитивно, в спонтанном выражении чувств, однако при этическом и осознанно регулируемом языковом взаимодействии

проявляется в высшей степени, тогда мы можем говорить об этике и эстетике как об искусстве отношений. В качестве примера такого творческого сознательного отношения с целью социального конструирования можно привести сравнительную прокреацию – новое явление в области биоэтики, понимаемое как принцип воспроизводства человека в ценностном измерении. Термин «проекрация» интересен тем, что, согласно Т.А. Сидоровой, содержит качественно новый способ понимания (описания, обозначения в языке и дискурсе) человеческого воспроизводства и переводит его ценностный в креативный, т.е. творческий, процесс созидания (а не механистического производства) человека как культурного существа в онтогенезе, что выражается в индивидуальной траектории личностного развития [33. С. 339].

Ценностные коннотации, связывающие социокультурные, жизненные явления и процессы с определенным базисным отношением, закрепляясь в языке, могут направлять и выстраивать стратегии взаимодействия с ним. И такой человекоориентированный подход, основанный на ценностном отношении, принципиально отличается от конструктивистского, социально-технологического тем, что допускает «нередуцируемое потаенное в воспроизводстве человека» и позволяет работать с этим аспектом, выстраивая биоэтическое взаимодействие.

Примером исследования смыслополагания как творческого, опосредованного языком процесса, благодаря которому достигается осмысленность мира и «строится смысловое тело культуры», может выступать и анализ А.В. Смирновым арабской культуры. Он показал, что основным смыслополагающим моментом исламской цивилизации является принцип процессуальности, который прослеживается в вербальной и невербальной сферах и задает общие смысловые контуры в понимании человека, этике и поведении в целом [18]. Другую культуру можно исследовать как архитектонику сознания путем сравнительно-философского исследования. И здесь язык выступает помощником, через который мы можем раскрывать логику другой культуры. Методологически процесс порождения смысла описывается следующим образом: «...его можно пытаться обнаружить... беря текст культуры как задаваемый и со-здаваемый, то есть не как данный, не как то, чем мы можем обладать, что можем взять в руки и взглянуть на это, но – как то, что должно со-здаваться и пере-со-здаваться, как то, в чем линии этого со-здания никогда не стерты» [18. С. 380]. Здесь наглядно прослеживается творческое содержание смыслополагания.

Способность осмысления, согласно А.В. Смирнову, является универсальной, объединяющей способностью человека (по аналогии с языковой способностью) с разными модусами реализации: «...единство и универсальность закрепляются в сфере чистой способности, тогда как вариативность и несводимость располагаются в области реализации этой

способности» [18. С. 377]. Смыслополагание, с одной стороны, является творческим актом даже в операциях формальной логики, а с другой стороны, встроено в повседневное общение, составляющее бытийность человека. Смыслопорождающая функция связки «язык–сознание», таким образом, обеспечивает единение через взаимопонимание и является важным аспектом в образовательной деятельности.

Так, одним из перспективных и внедряемых инновационных форматов в университетском образовании в области научной коммуникации сегодня выступает практика смыслообразования, в ходе которой происходит не просто обмен информацией, а генерируются общие смыслы, на основе которых возможно согласованное развитие научных и образовательных сообществ и актуализация творческой активности участников процесса [34]. Познавательное и творческое взаимодействие в университетской среде обеспечивается благодаря трансформативному потенциалу гуманитарного творчества, в котором университет выступает как система полного самораскрытия творческих способностей человека в отношении к себе и другим [35].

В качестве примера творчества сознания на метаязыковом, смыслообразующем уровне также можно привести то, что М.Н. Эпштейн определяет как гуманитарное изобретательство, созидающее новые ценности и идеи в культуре. Гуманитарное изобретательство – это новая гуманитарная идея, включающая средства ее воплощения в виде культурных практик, интеллектуальных движений, творческих организаций и форм сотрудничества. Гуманитарные изобретения могут быть разными по типу (спонтанное, экспериментальное, программное, системное) и охватывают те сферы культуры, которые изучаются гуманитарными науками: язык, литература, искусство, философия, религия, психология, культурология [35. С. 23–25]. Чтобы помыслить что-либо принципиально новое, чему еще нет названия, необходимо дать данному феномену место в языке.

В данном случае продуктом творческого осуществления в языке может быть не просто литературное произведение или речь, а текст, выражающий какой-либо новый принцип или прием. Творческая природа идей и ценностей культуры, таким образом, реализуется в филогенезе через систему образования посредством языка и побуждает человека и общество к «смыслию и сотворчеству».

Заключение

Если XX в. прошел под знаком лингвистического поворота и привел к осознанию того, что вся человеческая культура зиждется на языке, составляющем основы бытийности человека (по М. Хайдеггеру), то в контексте универсального (глобального) эволюционизма удается

рассмотреть онтологические основания эволюции человека шире, акцентируя внимание на мирозидательной функции творчества, языка и сознания. Единство индивидуального творчества и культурного развития в целом как бытийную сущность человека отмечал еще В.Ф. фон Гумбольдт: «...все наше существо во всех своих точках приходит в движение, оно творчески-деятельно; все, что ни производит оно в такой настроенности, непременно должно соответствовать ему самому и в свою очередь обладать единством и целостностью, а это и есть те два понятия, которые мы соединяем, пользуясь выражением “мир”» [36. С. 175].

Аутопоэтическое рекурсивное движение и творческое взаимодействие индивидуального сознания и социокультурной реальности рассмотрены как основа культурной эволюции в онто- и филогенезе. Показано, что индивидуальное творчество и культурный опыт не могут изучаться отдельно, требуется целостное рассмотрение творческих механизмов человеческого сознания в двух контекстах: индивидуального и социокультурного развития. Языковые творческие процессы обеспечивают языковую динамику и когнитивное развитие в индивидуальном плане через коммуникацию, смыслопорождение и речетворческую деятельность, а взятые в более широком филогенетическом контексте, они же способствуют эволюции культуры.

Проведенное исследование приводит нас к заключению, что творческий аспект языка и сознания может рассматриваться как элемент творческого становления и самореализации человека во взаимодействии с миром. При этом язык, понимаемый как динамическая система, реализует интегральную функцию через три аспекта: инструментальный (речевое творчество), смыслообразующий (семиозис и смыслополагание) и ценностно-этический (установление и выражение отношения в процессе коммуникации). Новые эволюционные филогенетические шаги (новые знания и идеи, формы отношений, артефакты культуры) осуществляются через творчество конкретного человека, вобравшего в себя культурный опыт и увидевшего, помывсившего и передавшего это новое посредством языка.

Список источников

1. *Бодуэн де Куртэнэ И.А.* Об общих причинах языковых изменений // Избранные труды по общему языкознанию : в 2 т. М. : Изд-во АН СССР, 1963. Т. 1. 385 с.
2. *Черникова И.В., Логиновская Ю.В.* Глобально-эволюционный подход к сознанию в когнитивной науке // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 466. С. 71–78.
3. *Матурана У.Р., Варела Ф.Х.* Древо познания: Биологические корни человеческого понимания. М. : Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
4. *Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров. Собр. соч. М. : Русские словари, 1996. Т. 5: Работы 1940–1960 гг. С. 159–206.

5. **Аршинов В.И., Свирский Я.И.** Синергетическое движение в языке // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. М., 1994. С. 33–48.
6. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система / под науч. ред. В.Н. Сушковой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 122 с.
7. **Тарасенко В.В.** Познание как фрактальное блуждание в мире // Что значит знать? СПб. : Университетская книга, 1999. С. 168–183.
8. **Кубрякова Е.С.** В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. М. : Знак, 2012. 208 с.
9. **Языки** глобального сознания / отв. ред. Г.С. Смирнов, Д.Г. Смирнов. Иваново : Иванов. гос. ун-т, 2016. 516 с.
10. **Леонтьев Д.А.** Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт // Мир психологии. 2014. № 1 (77). С. 104–117.
11. **Бергер П., Лукман Т.** Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М. : Медиум, 1995. 323 с.
12. **Ван Дейк Т.А.** Язык. Познание. Коммуникация. Б. : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
13. **Везжицкая А.** Язык. Культура. Познание. М. : Русские словари, 1996. 416 с.
14. **Лабов У.** Исследование языка в его социальном контексте. М. : Прогресс, 1975. С. 199–228.
15. **Хомский Н., Бервик Р.** Человек говорящий. Эволюция и язык. СПб. : Питер, 2018. 304 с.
16. **Барышников П.Н.** Эмерджентные свойства языковых процессов сознания // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2016. № 2 (34). С. 21–31.
17. **Сепир Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии / пер. с англ. ; общ. ред. и вступ. ст. А.Е. Кибрика. М. : Прогресс, 1993. 656 с.
18. **Смирнов А.В.** Сознание. Логика. Язык. Культура. Смысл. М. : Языки славянской культуры, 2015. 712 с.
19. **Гальперин И.Р.** Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 138 с.
20. **Гаспаров Б.М.** Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М. : Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
21. **Whitehead A.N.** Process and reality. N.Y., 1978. 413 p.
22. **Гирц К.** Интерпретация культур / пер. с англ. М. : РОССПЭН, 2004. 560 с.
23. **Розин В.М.** Мышление и творчество. М. : ПЕР СЭ, 2012. 360 с.
24. **Береснева Н.И.** Философия языка: проблема бесконечности // Философия и общество. 2005. № 3. С. 147–160.
25. **Зинченко В.П., Мамардашвили М.К.** Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977. Т. 7. С. 109–125.
26. **Бескова И.А.** Как возможно творческое мышление? М., 1993. 196 с.
27. **Лейбниц Г.В.** Рассуждение о метафизике // Сочинения : в 4 т. М., 1982. Т. 1. 636 с.
28. **Ортега-и-Гассет Х.** О точке зрения в искусстве // Эстетика. Философия культуры / сост. В.Е. Багно. М. : Искусство, 1991. 588 с.
29. **Wiggins G.A. et al.** The evolutionary roots of creativity: mechanisms and motivations // Phil. Trans. R. Soc. 2015. В 370: 20140099. DOI: 10.1098/rstb.2014.0099
30. **Gabora L., Kaufman S.B.** Evolutionary perspectives on creativity // The Cambridge handbook of creativity / eds. by J. Kaufman, R. Sternberg. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2010. P. 279–300.
31. **Анохин К.В.** Когнитом: в поисках фундаментальной нейронаучной теории сознания // Журнал высшей нервной деятельности. 2021. Т. 71, № 1. С. 39–71.
32. **Анохин К.В.** Доклад на междисциплинарном семинаре факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова «Время. Субъект. Сознание. Деятельность». 11.05.2022. Часть 1-я. URL: <http://brainseminar.ru/main/events/>

33. **Сидорова Т.А.** Нормативное значение подходов к изучению прокреации // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2021. Вып. 3. С. 333–341.
34. **Roedema T.F.L. et al.** Strategies towards a reflective practice for science communicators in order to open-up sensemaking practices of citizens. 2021. URL: https://www.rethinkscicomm.eu/wpcontent/uploads/2021/07/RETHINK_D2.4_Report-on-theeffectiveness-of-engagement-strategies-to-enhance-openness-andreflexivity-3.pdf
35. **Энтитейн М.Н.** От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2016. 480 с.
36. **Фон Гумбольдт В.Ф.** Язык и философия культуры. М. : Прогресс, 1985. С. 175.

References

1. Baudouin de Courtenay I.A. (1963) Ob obshchikh prichinah yazykovykh izmenenij [On the General Causes of Language Changes] // Izbrannye trudy po obshchemu yazykoznaniyu: in 2 Vol., Vol. 1. M. : Izd-vo AN SSSR. 385 p.
2. Chernikova I.V., Loginovskaya Yu.V. (2021) Global'no-evolyucionnyj podhod k soznaniyu v kognitivnoj nauke [Global evolutionary approach to consciousness in cognitive science] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 466. pp. 71–78.
3. Maturana U.R., Varela F.H. (2001) Drevo poznaniya: Biologicheskie korni chelovecheskogo ponimaniya [The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding]. M. : Progress-Tradiciya. 224 p.
4. Bahtin M.M. (1996) Problema rechevykh zhanrov [The problem of speech genres]. Sobr. soch. M. : Russkie slovari. Vol. 5. pp. 159–206.
5. Arshinov V.I., Svirskij Ya.I. (1994) Sinergeticheskoe dvizhenie v yazyke [Synergetic movement in language] // Samoorganizaciya i nauka: opyt filosofskogo osmysleniya. M. pp. 33–48.
6. Gural' S.K. (2009) [Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta. 122 p.
7. Tarasenko V.V. (1999) Poznanie kak fraktal'noe bluzhdanie v mire [Cognition as a fractal wandering in the world] // Chto znachit znat'? SPb. : Universitetskaya kniga. pp. 168–183.
8. Kubryakova E.S. (2012) V poiskah sushchnosti yazyka: kognitivnye issledovaniya [In search of the essence of language: cognitive research] / In-t. yazykoznaniya RAN. M. : Znak. 208 p.
9. Yazyki global'nogo soznaniya: kol. monogr. (2016) [Languages of global consciousness] / otv. red. G.S. Smirnov, D.G. Smirnov. Ivanovo : Ivan. gos. un-t. 516 p.
10. Leontiev D.A. (2014) Smysloobrazovanie i ego konteksty: zhizn', struktura, kul'tura, opyt [Meaning formation and its contexts: life, structure, culture, and experience] // Mir psichologii. 1 (77). pp. 104–117.
11. Berger P., Lukman T. (1995) Social'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sociologii znaniya [Social construction of reality. Treatise on the sociology of knowledge]. M. : Medium. 323 p.
12. Van Dejk T.A. (2000) Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya [Language. Cognition. Communication]. B. : BGK im. I.A. Boduena de Kurtene. 308 p.
13. Vezhbickaya A. (1996) Yazyk. Kul'tura. Poznanie [Language. Culture. Cognition]. M. : Russkie slovari. 416 p.
14. Labov U. (1975) Issledovanie yazyka v ego social'nom kontekste [The study of language in its social context]. M. : Progress. pp. 199–228.
15. Homskij N., Bervik R. (2018) Chelovek govoryashchij. Evolyuciya i yazyk [A talking man. Evolution and language]. SPb. : Piter. 304 p.
16. Baryshnikov P.N. (2016) Emerdzhentnye svoystva yazykovykh processov soznaniya [Emergent properties of linguistic processes of consciousness] // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. 2 (34). pp. 21–31.

17. Sepir E. (1993) *Izbrannye trudy po yazykoznaniiu i kul'turologii* [Selected works on linguistics and cultural studies]. Per. s angl. / Obshch. red. i vstup. st. A.E. Kibrika. M. : Progress. 656 p.
18. Smirnov A.V. (2015) *Soznanie. Logika. Yazyk. Kul'tura. Smysl* [Consciousness. Logics. Language. Culture. Meaning]. M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury. 712 p.
19. Gal'perin I.R. (1981) *Tekst kak objekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic research]. M. : Nauka. 138 p.
20. Gasparov B.M. (1996) *Yazyk, pamyat', obraz. Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya* [Language, memory, image. Linguistics of linguistic existence]. M. : Novoe literaturnoe obozrenie. 352 p.
21. Whitehead A.N. (1978) *Process and reality*. N.Y. 413 p.
22. Girc K. (2004) *Interpretaciya kul'tur* [Interpretation of cultures]. Per. s angl. M. : ROSSPEN. 560 p.
23. Rozin V.M. (2012) *Myshlenie i tvorchestvo* [Thinking and creativity]. M. : PER SE. 360 p.
24. Beresneva N.I. (2005) *Filosofiya yazyka: problema beskonechnosti* [Philosophy of Language: The Problem of Infinity] // *Filosofiya i obshchestvo*. 3. pp. 147–160.
25. Zinchenko V. P., Mamardashvili M. K. (1977) *Problema objektivnogo metoda v psikhologii* [The problem of the objective method in psychology] // *Voprosy filosofii*. Vol. 7. pp. 109–125.
26. Beskova I.A. (1993) *Kak vozmozhno tvorcheskoe myshlenie?* [How is creative thinking possible?]. M. 196 p.
27. Lejbnic G.V. (1686) *Rassuzhdenie o metafizike* [Speculation on metaphysics]. In 4 vol., Vol. 1. M. 636 p.
28. Ortega-i-Gasset H. (1991) *O tochke zreniya v iskusstve* [On the point of view in art] / *Estetika. Filosofiya kul'tury* / Sost. V.E. Bagno. M. : Iskusstvo. 588 p.
29. Wiggins G.A. et al. (2015) *The evolutionary roots of creativity: mechanisms and motivations*. *Phil. Trans. R. Soc. B* 370: 20140099. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2014.0099>
30. Gabora L., Kaufman S.B. (2010) *Evolutionary perspectives on creativity*. In J. Kaufman & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge, UK : Cambridge University Press. pp. 279–300.
31. Anohin K.V. (2021) *Kognitom: v poiskah fundamentalnoj nejronauchnoj teorii soznaniya* [Cognitom: in search of a fundamental neuroscientific theory of consciousness] // *Zhurnal vysshej nervnoj deyatel'nosti*. Vol. 71 (1). pp. 39–71.
32. Anohin K.V. (2022) *Vremya. Subjekt. Soznanie. Deyatel'nost'* [Time. Subject. Consciousness. Activity] // *Doklad na mezhdisciplinarnom seminare fakul'teta psikhologii MGU imeni M.V. Lomonosova*. URL: <http://brainseminar.ru/main/events/>
33. Sidorova T.A. (2021) *Normativnoe znachenie podhodov k izucheniyu prokreacii* [Normative value of approaches to the study of procreation] // *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sociologiya*. Vyp. 3. pp. 333–341.
34. Roedema T.F.L. et al. (2021) *Strategies towards a reflective practice for science communicators in order to open-up sensemaking practices of citizens*. URL: https://www.rethinkscicomm.eu/wpcontent/uploads/2021/07/RETHINK_D2.4_Report-on-theeffectiveness-of-engagement-strategies-to-enhance-openness-andreflexivity-3.pdf
35. Epshtejn M.N. (2016) *Ot znaniya – k tvorchestvu. Kak gumanitarnye nauki mogut izmenyat' mir* [From knowledge to creativity. How the humanities can change the world]. M. ; SPb. : Centr gumanitarnyh iniciativ. 480 p.
36. Gumbol'dt V.F. (1985) *Yazyk i filosofiya kul'tury* [Language and philosophy of culture]. M. : Progress. 448 p.

Информация об авторах:

Логиновская Ю.В. – аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: urucel@yandex.ru

Черникова И.В. – профессор, доктор философских наук, профессор кафедры английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: chernic@mail.tsu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Loginovskaya Yu.V., postgraduate student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: urucel@yandex.ru

Chernikova I.V., Professor, D.Sc. (Philosophy), Professor of the Department of English Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: chernic@mail.tsu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 24.10.2022; принята к публикации 10.11.2022

Received 24.10.2022; accepted for publication 10.11.2022

Научная статья
УДК 811/111'01
doi: 10.17223/19996195/60/5

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ «ИСПЫТАНИЕ» ПСАММЕТИХА: ОТ ОНТОЛОГИИ К КРИТИКЕ ДРЕВНЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Евгений Артурович Найман^{1,2}

¹ *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия*

² *Томский научный центр СО РАН, Томск, Россия*
^{1,2} *enyman17@rambler.ru*

Аннотация. Обосновывается актуальность обращения к древнему лингвистическому эксперименту египетского фараона Псамметиха (VII в. до н.э.), связанного с проблемой происхождения языка, и процессу овладения речи ребенком. Данный эксперимент рассматривается в контексте общепсихологических проблем происхождения языка, условности и конвенциональности языкового знака, теологических и рациональных оснований языка, врожденности и социальности человеческой речи, освоения языка ребенком. История Геродота, повествующая о детях египетского царя, рассматривается в аспекте эпигенеза, глоттогенеза, сравнительно-исторического языкознания, теории языкового обучения и когнитивной лингвистики. Доказывается, что древний эксперимент, несмотря на неприемлемость с точки зрения современных социально-этических принципов современной науки, не утратил своей актуальности и является успешным образцом использования экспериментального метода для решения проблемы непосредственного наблюдения за возникновением систем человеческой коммуникации. Анализируются теоретические предпосылки эксперимента и оценивается их валидность в свете достижений сравнительного исторического языкознания, генетики и психолингвистики. В ходе исследования отмечаются те предпосылки истории, которые разделяет современная наука, а именно: теорию языкового моногенеза, совпадение глоттогенеза и онтогенеза, наличие языкового инстинкта и др. Критика эксперимента, связанная с результатами анализа детской речи, выявляет как сильные стороны, так и его слабости. Утверждается, что мгновенный отказ Псамметиха от генеалогического мифа о первенстве египетского народа на основе единственного лингвистического контраргумента делает историю неправдоподобной с социально-политической точки зрения. Кроме того, фиксируется формально-логическая ошибка в интерпретации эксперимента, приводящая к выводу о втором месте египтян в генетической иерархии. Наряду с этим к анализу привлекаются глоттогенетические философские теории XVIII в. Вико, Кондильяка, Руссо и Гердера для интерпретации его результатов. Оценивается степень присутствия мифологического компонента в истории Псамметиха, но при этом подчеркивается интеллектуальная и научная честность его автора. В XXI в. древний эксперимент продолжает нести сложную коммуникативную нагрузку, свидетельствуя о долговечности лингвоэпистемологических вопросов. Даже если сегодняшняя лингвистическая наука знает о свойствах языка несоизмеримо больше, то ее общая методология остается той же, что была у Псамметиха и философов XVIII столетия. Она точно так же пытается строить мыслительные эксперименты на основе полученных знаний. Все гипотезы сохраняют ту же форму «сценариев», представляя собой образные конструкции.

Ключевые слова: глоттогенез, речь, язык, филогенез, онтогенез, лингвистический эксперимент, обучение языку

Для цитирования: Найман Е.А. Лингвистическое «испытание» Псамметиха: от онтологии к критике древнего эксперимента // Язык и культура. 2022. № 60. С. 82–102. doi: 10.17223/19996195/60/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/

PSAMMETICHUS' LINGUISTIC TRIAL: FROM ONTOLOGY TO A CRITIQUE OF THE ANCIENT EXPERIMENT

Evgeny A. Naiman^{1,2}

¹ National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

² Tomsk Scientific Center of the Siberian Branch
of the Russian Academy of Sciences, Tomsk, Russia

^{1,2} enyman17@rambler.ru

Abstract. The aim of this article is to justify the relevance of the appeal to the ancient linguistic experiment of the Egyptian pharaoh Psammetichus (VII century B.C.), connected with the problem of language origin and the process of language acquisition. This experiment is considered in the context of general philosophical problems of language origin, theological and rational foundations of language, innateness and sociality of human speech, language acquisition. The Herodotus' story, which tells of the children of the Egyptian king, is considered from the aspects of epigenesis, glottogenesis, comparative-historical linguistics, the theory of language learning and cognitive linguistics. The article proves that the ancient experiment, in spite of its unacceptability from the point of view of modern socio-ethical principles of modern science, has not lost its relevance and it is a successful example of the use of the experimental method to solve the problem of direct observation of the emergence of human communication systems. The paper analyses the theoretical premises of the experiment and assesses their validity in the light of achievements in comparative historical linguistics, genetics and psycholinguistics. The study points out the assumptions of history that modern science shares, namely the theory of linguistic monogenesis, the coincidence of phylogeny and ontogeny, the presence of linguistic instinct, etc. The criticism of the experiment related to the results of the analysis of children's speech reveals weaknesses in Psammetichus' interpretation of it. The paper argues that Psammetichus' instant rejection of the genealogical myth of Egyptian primacy on the basis of a single linguistic counterargument, makes the story implausible from a socio-political point of view. In addition, a formal-logical error in the interpretation of the experiment is fixed, leading to the conclusion about the second place of Egyptians in the genetic hierarchy. Along with this, the glottogenetic philosophical theories of XVIII Vico, Condigliac, Rousseau and Herder are involved in the analysis to interpret its results. The article assesses the extent of the presence of a mythological component in the story of Psammetichus, but emphasises the intellectual and scientific honesty of its author. In the twenty-first century, the ancient experiment continues to carry a complex communicative load, testifying to the longevity of linguistic-epistemological issues. Even if today's linguistic science knows disproportionately more about the properties of language, its general methodology remains the same as that of Psammetichus and the philosophers of the eighteenth century. It is the same way it tries to con-

struct thought experiments on the basis of the received knowledge. All hypotheses retain the same form of "scenarios", representing a figurative construction.

Keywords: glottogenesis, speech, language, phylogeny, ontogeny, linguistic experiment, language acquisition

For citation: Naiman E.A. Psammetichus' linguistic trial: from ontology to a critique of the ancient experiment. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 82-102. doi: 10.17223/19996195/60/5

Введение

С начала своей истории человечество неизменно интересовалось происхождением языка. Способность говорить всегда считалась существенным свойством, отличающим человека от других видов. Отсюда легко понять причину пристального внимания к проблеме генезиса и эволюции речи. За этим обостренным интересом стоит уверенность в том, что разгадка феномена глоттогенеза откроет дверь в тайны самой жизни. Овладение речью детьми – один из самых интригующих процессов, изучаемых лингвистами. По этому поводу человеческое воображение создавало самые остроумные мысленные эксперименты и гипотетические сценарии. Рассказ Геродота об эксперименте (διαγίρα – испытание) Псамметиха был на протяжении 2 700 лет самым знаменитым из них.

Этот тест и сегодня не кажется наивным, поскольку вписывается в дебаты о речи как божественном даре или продукте творческих рациональных способностей человека. Кроме того, он пытается ответить на вопрос о роли врожденных факторов в изучении языка, а также зависимости его развития от процесса обучения. Наконец, «испытание» Псамметиха располагается в центре философского спора о естественной и конвенциональной природе языка. Запрет фараона на произнесение слов в присутствии детей – явное признание, что при обычных обстоятельствах язык осваивается путем подражания. А это значит, что, подобно другим социальным привычкам, он является результатом социализации. Причиной появления речи у детей, лишенных возможности ее слышать, становится их врожденный природный инстинкт.

Следует подчеркнуть, что процесс зарождения человеческой речи необыкновенно трудно описывать и анализировать. Ученые используют самые различные методы его изучения. Некоторые исследователи регистрируют речь высших обезьян, полагая что первые звуки, издаваемые человеком, похожи на их «язык». Другие обращаются к историко-сравнительным исследованиям языков для нахождения примитивных «слов-радикалов», впоследствии развившихся в полноценные естественные языки. Дело в том, что известные нам сегодня человеческие коммуникативные системы – предельный результат сложных процес-

сов, в ходе которых когнитивные способности множества людей переплетались на протяжении многих поколений, образуя многомерный набор традиционных форм поведения, разделяемых социумом.

По мнению Бруно Калатуччи, «научному пониманию таких сложных процессов очень помогли бы прямые наблюдения за возникновением систем человеческой коммуникации или, что еще лучше, эксперименты, способные объяснить способы появления и развития этих систем в контексте совместной деятельности людей. Однако, к сожалению, этому серьезно препятствуют минимальные возможности наблюдения за возникновением систем человеческой коммуникации. У сформировавшихся человеческих сообществ слишком мало потребности в создании новых систем коммуникации. По большей части они используют системы, созданные предыдущими поколениями» [1. Р. 737–738].

Однако существуют некоторые исключения, к которым относятся пиджин-системы или жестовые языки, созданные с нуля. Согласно Эрике Хофф, «идея поставить вопрос о языке, созданном мозгом, лишенном возможности изучать существующий язык, не была отвергнута» [2. Р. 9]. Сьюзан Голдин-Медоу в 1980-х и 2000-х гг. изучала системы жестовой коммуникации, изобретенные глухими детьми, родившимися у слышащих родителей. Поскольку родители детей не знали языка жестов (и им было дано указание его не изучать и не использовать), то эти дети были так же изолированы от языковой модели, как и младенцы в эксперименте Псамметиха. В этих условиях они придумывали «знаки», соединяя их в двух- и трехзначные последовательности, что свидетельствует о естественном процессе объединения символов для общения в процессе человеческого развития. Однако все эти исследования не дают возможности реализации экспериментов в контексте использования новых коммуникативных систем. В принципе, Псамметих впервые осознает эту актуальную проблему.

История вопроса и методология исследования

За долгие годы случай Псамметиха приобрел статус фольклорного. Подобно библейской истории о Вавилонской башне, рассказ о причуде египетского фараона цитировался и пересказывался во многих контекстах и обличьях. Его рецепция на протяжении веков претерпевала существенные изменения.

Несмотря на вполне серьезное отношение Геродота к эксперименту, греки воспринимали его преимущественно как анекдот. В Средние века его дискредитировали, подчеркивая неправдоподобность в свете Вавилонского смешения языков. В XVI в. жизнеспособность истории служила фоном для различных позиций в споре о первом языке

человечества. В XVIII в. к нему обращались в контексте вопроса о происхождении языка. Ученые часто использовали опыт Псамметиха в целях обоснования исторической непрерывности дискуссии по проблеме глоттогенеза. В этот же период история достаточно глубоко проникла в рассуждения философов. Каждый из мыслителей Просвещения – Вико, Кондильяк, Руссо и Гердер – рассказывают о мысленном эксперименте, в котором воображаемые субъекты создают и развивают свой первый язык. Руссо нарисовал красочную картину двух молодых пар – первых носителей языка в южном и северном климате. У Кондильяка первые создатели – пара изолированных от общества детей. Вико и Гердер поместили древнейших людей в дикие природные места, населенные животными, предположив, что первое слово стало результатом подражания звукам окружающей среды. Во всех упомянутых теориях мы не обнаружим ссылок на Геродота, но тень «отца истории», безусловно, витает над этими драматичными сценариями. По-видимому, к этому времени «дети Псамметиха» настолько интегрировались в рассуждения о языке, что читатели, держа их в уме, не нуждались в специальном напоминании.

С 1960-х гг. появление генеративной грамматики стало причиной иного прочтения истории, вдохнув в нее новую жизнь. Хомский начинает утверждать, что овладение языком является для человека врожденной способностью. Именно поэтому все попытки научить языку высших приматов, у которых отсутствует подобный физический орган речи, оказались безуспешными. Хомский рассматривает язык как физический орган, чьи конкретные грамматические «параметры» ограничены культурой, в которой рождается ребенок. Его генетический сценарий выглядел интригующе, поскольку представлял язык как самую успешную культурно транслируемую человеческую адаптивную стратегию, ставшую для людей столь же автоматической, что и плетение паутины для пауков.

В 1980-х гг. социобиология в лице Уилсона и Докинза выдвигает идею о том, что язык – это физический орган, существенно повышающий наши шансы на выживание. По достижении человеком двухлетнего возраста он наделяет его способностью использовать правила универсальной грамматики для развития востребованных культурой языков.

Еще более жизнеспособной история Псамметиха выглядела в связи с работами 1980–1990-х гг. Дерека Бикертон – автора наиболее широкомасштабной на сегодняшний день трактовки генетической перспективы. Он предлагает рассматривать язык как эволюционный побочный продукт развития мозга и генетических мутаций. Когда определенные нейронные структуры позволили проточеловекам особям извлекать смысл из воспринимаемого мира, это привело к развитию

способности представлять его с помощью жестов и звуков. В результате возник примитивный язык без синтаксиса. Следы этого досинтаксического языка, по мнению Бикертонна, можно найти в жестовом коде обезьян, обученных языку жестов, а также в языковых паттернах, демонстрируемых «детьми-волками». Переход к синтаксическому языку, по мнению Бикертонна, был неизбежным результатом эволюции. Как и любые органические изменения, произведенные нашими встроенными структурами генетической адаптации, синтаксис был создан для повышения способности к выживанию. Ни в одной системе коммуникации животных нет ничего, что хотя бы приблизительно соответствовало синтаксическому языку.

В наше время древнюю историю часто используют в популярной литературе или учебниках как свидетельство ранней озабоченности людей языковыми проблемами. Цель упоминаний эксперимента состоит в демонстрации долговечности человеческого любопытства к способам обучения детей языку ради повышения интереса читателей к данной тематике. Кроме того, во Всемирной паутине мы можем обнаружить массу ссылок на историю Псамметиха. Часто эти ссылки сопровождаются упоминанием других попыток языковой изоляции детей, приписываемых Фридриху II Сицилийскому (1194–1250), Якову IV Шотландскому (1473–1513) и Акбару Великому (могол Индии, 1542–1605). Действительно, в наши дни короткий геродотовский рассказ является инструментом интеллектуальной социализации человека в вопросах происхождения языка и особенностей его освоения.

Целью данной работы является во-первых, обобщение влияния этой истории на развитие лингвистики и философии на протяжении долгих веков, а во-вторых, ее всесторонний критический анализ в современной лингвистической литературе. В исследовании используется метод «als ob», рассматривающий эксперимент «как если бы» он был совершенно подлинным, а результаты – абсолютно реальными. Сам топос фараона-экспериментатора рассматривается как успешное описание применения экспериментального научного метода. Богатое наследие этой истории оценивается с различных точек зрения: этнографической, исторической, лингвистической и философской.

Исследование и результаты

1. Эксперимент и его теоретические предпосылки. Действие рассказа относится к исторически реальному правлению Псамметиха I, царствовавшего с 663 по 609 г. до н.э., а также положившего начало XXVI династии. Главная цель расследования фараона была этнографической, а не лингвистической. Другими словами, египетский царь хотел определить самую древнюю человеческую группу в мире на основании

лингвистических данных. Однако этнографический контекст давно забыт, а на первый план выдвинулась сугубо лингвистическая проблема, связанная с вопросом об историческом первенстве определенного языка. Существенно и то, что во времена Псамметиха древнейшим народом и языком признавался египетский.

В этой связи определимся с исходными теоретическими предпосылками «испытания». Как подчеркивает известный комментатор Геродота Алан Ллойд, «линия мысли, определяющая эксперимент, не очень ясна. Если свести ее к силлогизму, то она может выглядеть так: 1. Самые древние люди будут говорить на самом древнем языке. 2. Х – самый древний язык. 3. Говорящие на Х – самые древние люди» [3. Р. 5]. Египетский царь предполагает, что существовал народ – носитель первого языка, после которого появились все остальные народы и языки. Этот первый язык был единственным, уникальным, неизменным и используемым по сей день.

Другими словами, Псамметих не представлял себе древнейший народ, лишенный какого-либо языка, и не допускал мысли, что изолированные младенцы не смогут произносить слова. Скорее всего, Псамметих был убежден, что язык является врожденным по причине его божественного происхождения. В этом смысле эксперимент выступает «одним из самых ярких из всех существующих примеров теории “врожденного” языка» [4. Р. 217], который, при отсутствии внешних воздействий, доступен людям «по умолчанию». В конечном итоге Псамметих уверен, что изолированные дети овладеют языком самых древних людей в мире, а употребление в детской речи хотя бы одного слова подтвердит факт его освоения.

Какие из предпосылок Псамметиха мог бы разделить современный ученый? Многие из них согласились бы с мнением египетского царя о существовании протоязыка и необходимости его изучения. Однако направление их исследований явно противоположно программе древнего эксперимента. Протоязык в современной лингвистике, выросшей из компаративистики XIX в. и методов Сводеша, реконструируется на основе сравнительно-исторического материала. Псамметих и греки не имели представления о генетическом родстве языков и не признавали исторические этапы их развития. Современные лингвисты продвигаются все глубже к «корням» протоязыка, названного «ностратическим». Путем его кропотливого сравнения с языками предков из Африки, Юго-Восточной Азии, Австралии и Америки им удастся частично реконструировать человеческий язык в том виде, в котором он был впервые произнесен 100 тыс. лет назад. В результате этого моногенез становится не только правдоподобной, но и научно проверяемой гипотезой.

Согласно nostrатической теории, и древнеегипетский, и фригийский языки принадлежат к nostrатическому суперфили. Египетский

относится к афро-азиатскому филу, а фригийский – к индоевропейскому. Конечно же, нынешние ученые, в отличие от Псамметиха, не ожидают, что на первом языке люди говорят и сегодня. В наши дни все описания языковой вариативности основываются на предположении о подверженности любого разговорного языка временным изменениям. Древние мыслители считали, что такие изменения непременно приводят к деградации языка и их, по возможности, лучше избегать. Таким образом, происхождение языка и смешение языков рассматривались как противоположности. Согласно же современной концепции, все языки (за исключением редких креолов и смешанных языков) являются результатом как мутирующей унаследованной традиции, так и языкового заимствования.

Ранее этнографы связывали фригийцев с лидийцами, фракийцами, армянами, мисийцами и другими народами Анатолии. Современные лингвисты относят фригийский язык к иной ветви индоевропейской семьи, нежели лидийский и ликийский, которые вместе с другими древними языками, такими как хеттский и лувийский, образуют подсемью, известную как анатолийская ветвь. Таким образом, фригийский язык, наряду с греческим и армянским, является членом «ядерной» индоевропейской семьи, содержащей и другие индоевропейские языки. Действительно, современный лингвист может многое рассказать о предыстории фригийского языка и его месте в индоевропейской семье, а также предоставить информацию о региональных языках, с которыми сталкивались фригийцы.

В настоящее время с помощью компьютерных технологий компаративисты имеют возможность сканировать тысячи слов, почти мгновенно устанавливая лексическое родство между многочисленными языками и создавая точные алгоритмы для отображения их фонетических соответствий. Впервые появилась реальная возможность иметь перед глазами протолексикон человеческого языка, который можно оценивать, обсуждать, изменять и использовать для создания различных гипотез по поводу его происхождения. По сути, в наши дни лингвистика проникает в прошлое человечества глубже, чем самые древние письменные источники.

К этому стоит добавить, что некоторые исследователи в настоящее время пытаются изучать связи между древними народами и протоязыками. Ученые построили генетическое родословное древо человечества, в котором люди сгруппированы в соответствии со сходством их ДНК. Эти группы людей, установленные на основе генетических исследований, довольно близко соответствуют предложенным группам языков, когда коррелируют с семейным деревом: похоже, ветви гипотетического языкового древа соответствуют основному расовому делению человеческого рода. Это, конечно же, не означает, что гены имеют

какую-либо внутреннюю связь с конкретными языками или гены ребенка определяют язык, на котором он будет говорить. Эта точка зрения была опровергнута еще греками. Соответствие между генетическим и языковым древом просто указывает на то, что в процессе миграции люди «забирают» с собой и гены, и родной язык. Тем не менее концепция соответствия генетического древа и языковых семей является весьма спорной и неоднозначной.

Далее Псамметих не сомневается, что дети в его эксперименте будут говорить на языке: он считает конкретный язык врожденным для человека. Невзирая на то, что ни один современный ученый не примет идею изначального присутствия в человеке какого-либо конкретного языка, большинство согласится с наличием некой врожденной языковой предрасположенности. В настоящее время существование языкового гена или языкового инстинкта является весьма спорным тезисом. Одни исследователи утверждают, что овладеть языком позволяет врожденный языковой орган человека. Другие пытаются объяснить быстроту освоения детьми языка правилами универсальной грамматики, лежащими в основе всех (синтаксических) случаев конкретных человеческих языков и являющимися частью «аппаратного обеспечения» человеческого мозга.

Некоторые лингвисты подчеркивают роль интеллектуального метода проб и ошибок в процессе овладения языком. Спектр мнений по поводу речевой способности очень широкий: от признания ее практически полностью культурной до почти целиком биологической. Возможно, Пинкер являлся самым явным сторонником лингвистического инстинкта, а Хомский выступал за универсальную грамматику. Большинство нынешних исследователей отдают предпочтение биологической точке зрения. К примеру, Джин Маргарет Эйчисон утверждает, что человеческий язык является примером «врожденного управляемого поведения, в котором общие рамки и механизмы обучения предоставляются природой, а детали заполняются опытным путем» [5. Р. 37].

Необходимо отметить еще одно важное допущение Псамметиха, утверждающего аналогию между развитием языка у изолированных младенцев и его эволюцией в истории человеческого рода. Другими словами, дети в процессе овладения языком проходят тот же путь, что и древний человек. Нужно сказать, что к этой идее современная лингвистика относится вполне положительно. Предпосылка эксперимента, что «в хронологически сжатом виде онтогенез языка повторяет его филогенез, вероятно, является правдоподобной. На самом деле, традиционные глоттогенетические теории всегда имплицитно формировались под ее влиянием, а некоторые современные научные подходы приняли ее в качестве рабочего принципа» [6. Р. 5].

Тем не менее разница между подходами Псамметиха и современным исследователем, конечно же, существует. Если царь ожидает, что дети будут просто говорить на первом языке древних людей, то современные ученые наблюдают за детьми ради изучения этапов развития ранней речи. Их интересует, каким образом малыши издают звуки, чтобы привлечь внимание, попросить о чем-то, описать ситуацию еще до осознания ими механизма именования объекта: «Формы первых звуков речи полностью зависят от физиологических фактов, и мы, знакомые с биологической доктриной о том, что история человека в значительной степени повторяется в развитии плода и ребенка, можем с полным основанием ожидать, что первые звуки речи детей – это первые звуки речи человека» [7. Р. 201]. Наконец, в настоящее время научное сообщество не согласилось бы с гипотезой Псамметиха о вербальном характере первого человеческого языка. Большинство полагает, что первым появился жестовый язык. Здесь нужно учитывать, что в классическом греческом языке сами слова, используемые для обозначения языка (такие как «логос»), указывают на синонимичность языка и речи.

Приступим к описанию эксперимента. Прежде всего бросается в глаза его тщательное планирование. Псамметих привлекает не имеющих речевых навыков новорожденных детей. У детей (мы не знаем их пола) отсутствуют какие-либо генетические или физиологические особенности, способные повлиять на эксперимент. Скорее всего, они были взяты у бедных родителей, поскольку богатые вряд ли пожертвовали бы своими чадами ради любопытства. Псамметих приказал пастуху не произносить никаких звуков и слов в присутствии детей. Другое дело, что издавать звуки не было запрещено козам, которых дети могли слышать. Хижина, в которой они жили, имела дверь, которую пастух периодически открывал. Греки сразу же догадались, что именно бляение животных вдохновило младенцев на первое слово.

К сожалению, нам ничего не известно о поведении пастуха. Каким образом он заботился о детях помимо кормления козьим молоком? Купал ли он их, одевал ли, обнимал или играл с ними? Дело в том, что эмоциональные отношения являются важным фактором в овладении языком. Лингвисты отмечают, что «материнский язык» обладает особыми качествами, облегчающими обучение речи. Для ребенка, выросшего в любящей семье, слово одновременно становится основой его общения, материалом социальной жизни и организующим принципом мышления.

Итак, по прошествии двух лет пастух посетил младенцев, которые, протянув к нему руки, произнесли слово – *βεκος*. Затем в хижину был приглашен сам Псамметих, и в его присутствии дети сделали тоже самое. Выяснилось, что данное слово существовало во фригийском языке и означало «хлеб». Таким образом, первым языком на земле был

признан фригийский, а говорившие на нем получили право называться древнейшими людьми.

Интересно, что в рассказе Геродота мы не видим, чтобы пара детей разговаривала друг с другом. К пастуху обращается каждый ребенок, жестикулируя и произнося слово «бекос». Если, как считает Псамметих, язык действительно врожден и не зависит от внешних воздействий, то даже одного испытуемого было бы достаточно для изобретения первого слова. Возможно, Псамметих использовал двух младенцев для того, чтобы проверить результат дважды, или полагал, что наличие двоих детей создавало минимальную модель сообщества, стимулирующего общение.

Кстати, слово «бекос» оставило свой след у гораздо более поздних мыслителей. От этого слова фламандский врач Ян ван Горп (1518–1572), вдохновленный рассказом о Псамметихе, взял себе латинизированное прозвище Беканус. Он считал, что первым языком в мире был фламандский (так называемая скифская гипотеза), отметив близость слова «бекос» фламандскому «беккер», обозначающему пекаря. Таким образом, Иоганн Горопиус Беканус включил результаты Псамметиха в вопрос о первенстве фламандского языка над остальными.

2. Критический анализ эксперимента. Как отмечает Эрнст Каспари, «в наше время мы бы не согласились с таким выводом и не ожидали бы, что у детей, воспитанных таким образом, разовьется человеческий язык или даже нормальная человеческая ментальность» [8. Р. 51]. Ожидание, что изолированные дети однажды заговорят на естественном языке и он будет самым древним, сегодня кажется безнадежно наивным. Мы знаем, что человек не рождается сразу же «человеком». Первый случай «ребенка-волка» был зафиксирован уже в 1344 г. С тех пор было зарегистрировано около пятидесяти случаев детей, выращенных в дикой природе или лишенных социальных контактов. И все они не дают никакого подтверждения выводам Псамметиха. Попытки привить таким детям язык не увенчались успехом. Они не проявляли никаких признаков его употребления, хотя каким-то образом сопоставимых с людьми, выросшими в нормальных условиях. Двумя наиболее успешными случаями признаны Каспар Хаузер и Джинн (1977), которым все же удалось развить зачаточную способность понимать простые вербальные сообщения и заявлять о своих потребностях.

По убеждению Хьюза, «воображаемый эксперимент с Псамметихом, затрагивающий всех младенцев нашего вида (и устраняющий взрослых, при этом позволяя им выжить и вырасти), скорее всего, вернул бы гоминидов к исходной точке, несмотря на превосходные кортикальные и костномозговые адаптации, которые развили для нас наши предки» [9. Р. 488]. И далее: «Я сомневаюсь, что потомство потенциальной пары или группы современных *Homo sapiens*, защищенных от

любого контакта с действующей языковой системой, смогло бы заново изобрести речь менее чем за множество тысяч поколений» [9. Р. 493].

Марсель Данесси с легкой снисходительной иронией отмечает: «Состоялся ли вообще этот “эксперимент” – исторический открытый вопрос. Но даже если бы и состоялся, он конечно ничего бы не доказал. Скорее всего, лепетные звуки, издаваемые детьми Псамметиха, были истолкованы, или, точнее, неверно истолкованы пастухом и Псамметихом как слово “бекос”, вероятно точно так же, как родители обычно неверно истолковывают первые звуки, издаваемые своими детьми, как настоящие слова» [6. Р. 5].

Томасон предлагает мысленный эксперимент для проверки теории генетической предрасположенности детей к изучению конкретного языка: «Возьмем младенца, родившегося у родителей с совершенно однородным одноязычным языковым фоном, восходящим, скажем, к десяти поколениям; заберем ребенка при рождении и поместим его к приемным родителям, чей собственный язык и язык всего окружающего сообщества (насколько могут судить лингвисты) совершенно не связан с языком биологических родителей и предков ребенка. Лингвисты предскажут, что ребенок выучит язык своей приемной общины так же быстро и легко, как он/она выучил бы язык биологических родителей» [10. Р. 248–249].

Думается, что нет необходимости обращаться к этической стороне эксперимента как «запрещенного». Многие современные ученые обвиняют фараона в бесчеловечности и жестокости, неприемлемых для научного поиска. Применять современные критерии научного исследования и этически дискредитировать человека далекой от нас культуры есть акт сомнительного исторического эгоцентризма.

Продуктивный анализ эксперимента Псамметиха приходит со стороны исследователей, изучающих детскую речь. Прежде всего, возникает важный вопрос: каковы могли быть первые звуки речи, которые способны произнести младенцы? Как отмечает Даймонд, «дети, как и первобытные люди, рождаются полностью лишенными способности говорить, и они должны научиться координировать и настраивать голосовые органы для производства речи и языка» [7. Р. 201]. Первые звуки, произносимые ребенком, – самые простые и легко произносимые звуки, требующие минимальной координации голосовых органов. Это – звуки, просто использующие поток воздуха при дыхании и сжатие губ при грудном вскармливании. Таким образом, возникают звуковые комплексы, состоящие из повторяющихся губных согласных -м, -б, -п и гласного -а. Например, «мама», «баба», «папа». Такие комплексы обозначают людей, которых ребенок видит чаще всего, т.е. мать и отца. Скорее всего, они не зависят от социальной традиции, поскольку присутствуют почти во всех известных мировых языках. Также первые

звуки детерминированы окружающей средой; ребенок подражает как людям, так и животным.

Из этого следует, что младенцы в эксперименте Псамметиха могли произносить лишь примитивные бессмысленные звуки, такие как -ма, -ба, -па, а также их сочетания. И тогда, если верить истории Геродота, первым звуком младенцев был бы «бе». От этого примитивного слога до слова «бекос» довольно далеко. Можно даже сказать – громадный скачок. В принципе, произнесение самого звука «бекос» не является каким-то ошеломительным результатом эксперимента. Однако возникает другой вопрос: почему пастух решил, что произнесенное детьми – это именно слово (а не простое бубнение, например), и тут же позвал Псамметиха удостовериться в этом? По-видимому, это пришло ему в голову, поскольку эти звуки сопровождались жестом. Дети не просто произносили слово, но и протягивали к пастуху руки. Эти движения означают попытку что-то передать при помощи издаваемого звука. Аргумент о жестовой основе первого языка продолжает пользоваться поддержкой у современных лингвистов. На более поздней стадии бессмысленные вокализации совместно с жестами стали дифференцированными, а звуки превратились в символы значений.

Тем не менее возникает еще один вопрос: почему наряду с пастухом фараон также интерпретировал «бекос» как осмысленное слово? Каким образом он понял, что дети используют фригийское слово, обозначающее «хлеб»? Ведь невозможно представить, чтобы дети, выросшие в одиночестве, могли произнести какое-то известное слово на фригийском или любом другом существующем языке. Откуда бы у них взялось знание о нем? Их знакомство с понятием «хлеб» не менее проблематично. Что означает «хлеб» для ребенка, который, согласно условиям эксперимента, никогда его не видел и не пробовал? Ведь дети питались исключительно козьим молоком. Уже комментаторов эпохи Возрождения тревожил вопрос: а можно ли использовать слово, не зная понятия, на которое оно указывает? У изолированных детей должна отсутствовать способность употреблять слова при отсутствии когнитивных инструментов, необходимых для соотнесения их с объектами.

Как отмечают лингвисты, «одним из плодов когнитивной революции стало общее признание предположения о том, что развитие языка онтологически... облегчается наличием примитивной концептуальной системы, в которой понятия и языковые единицы находятся примерно в соответствии один к одному. В случае с детьми, приобретающими свой первый язык, ситуация обусловлена тем, что язык, используемый взрослыми в окружающей среде, уже настроен на разделение мира таким образом, чтобы придать ему когнитивный и культурно-экологический смысл» [11. Р. 169]. Однако ни один взрослый человек для младенцев Псамметиха не разделил мир подобным образом.

Кроме того, вполне может быть принята и другая интерпретация результата. Двое детей совместно произносят слово «бекос», а их общение могло напоминать обмен репликами между близнецами, способными заниматься фонетической игрой и разговаривать друг с другом на каком-то непонятном для посторонних индивидуальном языке. К примеру, такой гипотезы придерживается Дейл Кристалл: «Несомненно, они начали лепетать друг с другом естественным и повторяющимся образом подобно близнецам, и это был один из “обрывков”, который уловил пастух» [12. Р. 290].

Мы уже отмечали, что для детей, воспитывающихся в нормальных условиях, слова не являются первым этапом развития языка. Младенцы сначала лепечут бессмысленные звуки, а затем создают осмысленные высказывания в виде отдельных слов, которые функционируют не как имена, а как голофразы или однословные предложения. Они могут служить выражением вопроса, заявления или команды, а жесты и интонация помогают улавливать их значение. Лишь впоследствии они начинают использоваться как настоящие слова: существительные, прилагательные, глаголы и т.д. «Бекос» вполне может считаться такой голофразой, использованной детьми для составления элементарной схемы окружающего мира.

К примеру, младенцы были в силах создать голофразу, относящуюся к доставке еды. Возможно, дети Псамметиха, знакомые только с козьим блеянием, произнесли слово «бекос» для обозначения самого важного события в их жизни – визита кормильца. Вполне вероятно, что они не просто имитировали звуки животных, а их первое слово могло обозначать целую картину мира, связанную с козами. Оно способно указывать на молоко или самого пастуха. Когда младенцы бросались к старику со словом «бекос», то могли заявлять о своем нетерпеливом ожидании приема пищи. «Бекос» могло обозначать: «Давай молоко, скорее!», «Прекрасно, у нас скоро будет молоко!» или «Вот идет человек с молоком». Возможно, дети хотят уведомить, что в двухгодичном возрасте им уже недостаточно молочной пищи и они готовы потреблять приготовленную еду, превращаясь в полноправных членов цивилизованного сообщества. Не исключено, что младенцы призывают пастуха быть внимательным и общительным по отношению к ним. На самом деле мы можем приписать детскому слову множество различных значений, интерпретируя его в качестве голофразы. Протягивание рук усиливает однословное послание: движения служат и своеобразным вокативом (приветствием пастуха), и средством обращения к нему. Современные исследователи утверждают, что первобытный человек мог использовать различные звуки – чмоканье губами, подражание природным звукам, рычание – создавая при этом протослова, еще далекие от именования вещей. Осознание процесса име-

нования может привести к большому скачку в изучении слов и называнию предметов.

Философы XVIII в., размышлявшие над первым человеческим словом, могли бы интерпретировать данное событие с разных точек зрения. Французский философ Кондильяк рассказывает первую просветительскую историю о происхождении языка как часть общей истории восхождения человека от восприятия к Разуму. Его рассказ представляет собой мысленный эксперимент в манере Псамметиха. Он представляет себе двух одиноких детей, оказавшихся в пустыне. Вначале они развивают основные интеллектуальные операции, разделяемые и другими животными. Затем, в один прекрасный день, первый ребенок не может достать желанный предмет и кричит, а второй, движимый жалостью, приходит ему на помощь. Жест и сопутствующий крик становятся первым добровольно созданным знаком. Именно в этот момент зарождается эволюция человеческого семиозиса: жест трансформируется в танец, а крик – в слова.

Соответственно, в случае Псамметиха Кондильяк связал бы «бекос» с мольбой о помощи. Дети обращаются к пастуху за помощью с целью получить желаемую пищу. Для Руссо жалость – продукт более позднего развития человеческого существа. Для него человек на своей ранней стадии – одиночка, а развитие интереса к другим людям требует эволюционного шага. Только в момент появления чувства любви возникает язык. Затем любовь, при особых обстоятельствах, может трансформироваться в чувство жалости. Поэтому Руссо посчитал бы, что дети обращаются к пастуху с призывом: «Полюби меня!», желая получить нежность и ласку. Вико, считая первое слово оноματοпоэтическим, связал бы его с подражанием блянию животных, а Гердер утверждал бы, что детей настолько ошеломило бляние коз, что они признали их существование и выразили готовность назвать их по имени. Немецкий философ меняет приоритеты, рассматривая язык прежде всего как инструмент познания. Звук голоса и коммуникация добавляются позже, на втором этапе, после первоначального познавательного акта.

Итак, в любом случае Псамметих, прибывший в хижину, вполне мог услышать слово «бекос», особенно если он немного знал фригийский. Однако несомненный интерес представляет предполагаемая интерпретация фараоном и его соотечественниками результата эксперимента. Трудно представить, чтобы в египетском языке, столь богатом на конкретные имена, не существовало слов, которые можно было бы услышать так же легко, как странное слово «бекос» в первых звуках младенцев. Современные лингвисты отмечают, что «бекос» звучит очень похоже на египетское слово. И Псамметих должен был это заметить и воспользоваться для доказательства превосходства своего наро-

да и его языка. Какими бы ни были эти звуки, они послужили бы лишним доказательством древнейшего происхождения египтян. Возникает вопрос: почему египтяне с такой легкостью отказываются от своего генеалогического мифа? Ведь мы прекрасно знаем, насколько подобные мифы устойчивы в коллективной памяти людей. Вопросы генеалогии являются важнейшим механизмом утверждения государственной идеологии. Логика Псамметиха выглядит неправдоподобной именно с социально-политической точки зрения.

Кроме того, целый ряд исследователей указывают на бросающуюся в глаза формально-логическую ошибку Псамметиха. До эксперимента египтяне считались первым народом на земле, а после начали называть себя «вторым». Однако из того, что фригийцы древнее египтян, отнюдь не следует, что египтяне должны быть старше всех остальных народов, кроме фригийцев. С помощью эксперимента невозможно выделить претендентов на второе место. Похоже египтяне настолько не желали отказываться от своего предполагаемого приоритета, что просто утешали себя вторым местом. При этом они считали свой язык независимым от фригийского, а объяснять его происхождение не собирались.

С одной стороны, геродотовская история глубоко мифологична. Ее действующие лица – царь и пастух. Фигура царя напоминает божественные фигуры Кроноса и Зевса Гесиода в его «Трудах и днях» и «Теогонии». Пастух является постоянным персонажем мифа, в котором принимает и часто воспитывает брошенного ребенка. Примеров достаточно: Лай отдает новорожденного ребенка пастухам; Форбас – пастух царя Коринфа – находит ребенка и приносит жене царя, которая его усыновляет; Парис – сын Гекубы – найден и воспитан пастухами; пастухи воспитывают близнецов амазонки Антиопы – дочери фиванского царя, и т.д. Пастух одновременно близок природе и принадлежит цивилизации. С одной стороны, живет в пустыне, ухаживая за домашними животными, с другой – связан с дворцом царя. В этом смысле в истории Псамметиха единственная пища, разрешенная для питания, – молоко – сближает человека и животное. Можно вспомнить легенду о козе Амалтее, вскормившей Зевса, укрывшегося от своего отца на острове Крит («Теогония»).

С другой стороны, мы имеем дело с первым зарегистрированным экспериментом по изучению языка, первым психолингвистическим экспериментом, первым исследованием происхождения языка, которому свойственно серьезное научное предвидение. Не случайно героем истории является Псамметих, чья тяга к экспериментам была хорошо известна, а проведенное им «испытание» доказывает наличие у фараона научного таланта. «Испытание» Псамметиха широко известно далеко за пределами исторических дисциплин. В социологии

оно упоминается как первый пример использования экспериментального метода при изучении социальных явлений, а в психологии – как прообраз исследования роли наследственности и окружающей среды в развитии индивидуума.

В литературе встречаются различные мнения по поводу теоретических оснований эксперимента. К примеру, для Аллана Ллойда сама идея такого исследования является греческой, в частности ионийской. Согласно Ллойд, эксперимент основан на двух базовых идеях, разделяемых не только Геродотом, но и всем V веком: «1. Теория детерминизма окружающей среды, допускающая, что если воспроизведутся условия, в которых жили первые представители человеческого рода (то есть в состоянии безмолвия), то они создадут в точности тот же язык, что и их предки. 2. Идея линейного представления о человеческой истории, при которой один язык был изобретен, а другие произошли от него» [3. Р. 5].

Однако Антони Сулек полагает, что эти обстоятельства, свидетельствуя в пользу греческого происхождения истории Геродота, вряд ли могут служить доказательством. Сулек ссылается на немецкого исследователя Аарно Борста, который заметил еще одну предпосылку, связанную с отождествлением языка и нации [13. Р. 648]. Греки же подобный тезис не разделяли. Ясно, что Псамметих как царь Египта и важная фигура в ее истории первого тысячелетия до нашей эры обязан был интересоваться генеалогией своего народа. Царь во многом способствовал объединению территории, разделенной до этого местными князьями. Псамметих положил начало так называемому саисскому ренессансу – возрождению экономики и национального духа. Одной из характерных черт правления Псамметиха было восхищение далеким прошлым и величием Египта; другой чертой – открытие Египта для греков: именно во время его правления в Египте впервые проявилось греческое культурное влияние. Приток иностранцев мог вызвать национализм среди коренных египтян и усиливать культ египетского прошлого. В таком случае генеалогические интересы Псамметиха полностью соответствовали духу времени. Кроме того, его исследование напоминало исследование историка: «Подобно тому как Геродот оспаривает идею эллинского превосходства и приоритета, Псамметих делает то же самое в отношении приоритета египтян над всеми остальными народами» [14. Р. 185]. Возможно, именно по этой причине Геродот проявлял такой интерес к этому материалу.

Если рассматривать методологию «испытания», отбросив его этические оценки, то она вполне серьезна и научна. Псамметих пытается решить сложную научную проблему с помощью открытого и контролируемого опыта. Поведение Псамметиха-экспериментатора демонстрирует исключительную честность. Царь отказался от столь

важного для себя и египтян убеждения под влиянием одного-единственного эмпирического контраргумента. Он был в состоянии прибегнуть к различным лазейкам, услышав в речи младенцев родное, а не чужеродное слово. Псамметих мог опровергнуть эксперимент, указав, что «бекос» – это не естественный, а имитированный звук. Он также был способен заявить о недостаточности одного-единственного эксперимента для вынесения вердикта о происхождении народов. Ведь современные экспериментаторы часто склонны предвзято интерпретировать неоднозначные результаты своих исследований для доказательства собственных гипотез. Когда результаты явно противоречат гипотезам, они утверждают, что условия экспериментального контроля не были выполнены, а исследование недействительно. На фоне этого интеллектуальная честность Псамметиха поражает: «Он мог бы стать покровителем современных экспериментаторов не только благодаря своей изобретательности, но и честности. Если сохранились его бюсты и статуи, то они должны стоять в кабинетах лабораторий социальных наук» [13. Р. 651]. Однако, несомненно, называя историю «экспериментом», а его автора предшественником науки о языке, мы в значительной степени совершаем модернизацию, сокращая дистанцию между прошлым и настоящим.

Заключение

На протяжении веков споры о языке как отличительном признаке человечества часто сводились к тому, является ли он божественным даром или уникальным достижением человеческого разума. Первая позиция была теологической, а вторая отстаивается западной философией и наукой со времен Древней Греции. Именно в период развитой греческой культуры окончательно сформировалось дискуссионное поле вокруг противопоставления религиозного и рационального объяснения глоттогенеза. Предпосылка греческой мысли состояла в том, что язык является исключительным изобретением человека (о чем свидетельствует «Кратил» Платона). Сценарий истории Псамметиха служит убедительным аргументом в пользу этого представления. Однако в этой истории можно узреть и следы теории божественного происхождения языка, поддерживаемой египтянами. На основании ее можно утверждать, что дети имеют врожденные языковые способности, которыми их наделило божественное существо. Кроме того, биологическая природа детей в конечном итоге могла породить речь как продукт адаптивных изменений в генетической структуре. И, наконец, возможно предположить, что младенцы (через многие поколения) в конечном счете изобретут речь и создадут условия для возникновения культуры.

Иными словами, история Псамметиха, снимая противоречия между теологическим и рациональным объяснением происхождения речи, заставляет думать, что язык одновременно присутствует как в биологической, так и социокультурной природе человека. Именно генетическая парадигма делает биологическое основным пусковым механизмом языка в человеческом организме, а культура рассматривается как исходный контекст для возникновения языка, а затем как канал для его преемственности и развития.

Рассказ Геродота передавался на протяжении всей истории западной науки о языке. Причины для этого были в каждый период совершенно разными. Ею интересовались историки, этнографы, социологи, психолингвисты, когнитивисты и философы. В XXI в. она продолжает нести сложную коммуникативную нагрузку, свидетельствуя о долговечности лингвоэпистемологических вопросов. Если сейчас, по прошествии стольких веков после Псамметиха и Геродота, вновь возникает интерес к происхождению языка, то он, скорее всего, связан с постоянным критическим переосмыслением мифа.

В любом случае недопустимо пренебрежительное отношение к подобным событиям или гипотезам, несмотря на проблему их подлинности. В свое время философы и ученые проявляли огромное уважение к библейским повествованиям, поднимая правильные вопросы и давая разумные ответы на основе имеющихся знаний. Они использовали свои знания об истории языка, жизни и общества, чтобы строить предположения о доисторическом прошлом. Даже если современная лингвистическая наука знает о свойствах языка несоизмеримо больше, то ее общая методология, в сущности, остается той же, что была у Псамметиха и философов XVIII столетия. Она точно так же пытается строить гипотезы на основе полученных знаний. В них не участвуют фараоны, бляющие козы, дети в пустыне, влюбленные на необитаемом острове. Однако, несмотря на то что использование достижений многочисленных наук (археологии, нейробиологии, палеографии, антропологии, психолингвистики, психологии и т.д.) позволило в дискуссии о происхождении языка впервые сформулировать четкие научные вопросы и составить весьма конкретную исследовательскую программу, все наши гипотезы и по сей день сохраняют ту же форму «сценариев», а значит – образных конструкций. Именно они служили и будут служить важнейшим эвристическим инструментом новых открытий в науках о жизни.

Список источников

1. **Galatucci B.** An Experimental Study of the Emergence of Human Communication Systems // *Cognitive Science* 2005. № 29. P. 737–767.
2. **Hoff E.** Language Development. Belmont, Calif. : Wadsworth, 2001.

3. **Lloyd A.B.** Herodotus Book II Commentary 1-98. Leiden, New York, Koln, 1994.
4. **Robinson T.M.** Contrasting Arguments An edition of the Dissoi Logoi. Salem, New Hampshire : Ayer Publishers, 1979.
5. **Aitchison J.** The seeds of speech: language origin and evolution. Cambridge University Press, 1996.
6. **Danesi M.** Vico, Metaphor, and the Origin of Language. Bloomington, Ind. : Indiana University Press, 1993.
7. **Diamond A.** The History and Origin of Language. London, 1959.
8. **Caspari E.** Genetic Endowment and Environment in the Determination of Human Behavior: Biological Viewpoint // American Educational Research Journal. 1968. № 5 (1). P. 43–55.
9. **Hewes G.** The Current Status of the Gestural Theory of Language Origin // Origins and Evolution of Language and Speech. New York, 1976. P. 482–504.
10. **Thomason S.G.** Thought Experiments in Linguistics // Thought Experiments in Science and Philosophy. Savage, Md. : Rowman & Littlefield, 1991. P. 247–57.
11. **Stokoe W.C., Marschark M.** Signs, Gestures, and Signs. Oxford ; New York, 1999. P. 161–181.
12. **Crystal D.** The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge University Press, 1997.
13. **Sulek A.** Experiment of Psammetichus: Fact, Fiction, and Model to Follow // Journal of the History of Ideas. 1989. Vol. 50, № 4. P. 645–651.
14. **Matthew R.** Christ Herodotean Kings and Historical Inquiry // Classical Antiquity. 1994. Vol. 13, № 2. P. 167–202.

References

1. Galatucci B. (2005) An Experimental Study of the Emergence of Human Communication Systems // Cognitive Science. 29. pp. 737–767.
2. Hoff E. (2001) Language Development. Belmont, Calif. : Wadsworth.
3. Lloyd A.B. (1994) Herodotus Book II Commentary 1-98. Leiden, New York, Koln.
4. Robinson T.M. (1979) Contrasting Arguments An edition of the Dissoi Logoi. Salem, New Hampshire : Ayer Publishers.
5. Aitchison J. (1996) The seeds of speech: language origin and evolution. Cambridge University Press.
6. Danesi M. (1993) Vico, Metaphor, and the Origin of Language. Bloomington, Ind. : Indiana University Press.
7. Diamond A. (1959) The History and Origin of Language. London.
8. Caspari E. (1968) Genetic Endowment and Environment in the Determination of Human Behavior: Biological Viewpoint // American Educational Research Journal. 5 (1). pp. 43–55.
9. Hewes G. (1976) The Current Status of the Gestural Theory of Language Origin // Origins and Evolution of Language and Speech. New York. pp. 482–504.
10. Thomason S.G. (1991) Thought Experiments in Linguistics // Thought Experiments in Science and Philosophy. Savage, Md. : Rowman & Littlefield. pp. 247–57.
11. Stokoe W.C., Marschark M. (1999) Signs, Gestures, and Signs. Oxford ; New York. pp. 161–181.
12. Crystal D. (1997) The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge University Press.
13. Sulek A. (1989) Experiment of Psammetichus: Fact, Fiction, and Model to Follow // Journal of the History of Ideas. Vol. 50 (4). pp. 645–651.
14. Matthew R. (1994) Christ Herodotean Kings and Historical Inquiry // Classical Antiquity. Vol. 13 (2). pp. 167–202.

Информация об авторе:

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

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

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

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 24.10.2022; принята к публикации 11.11.2022

Received 24.10.2022; accepted for publication 11.11.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/60/6

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИНГВО-ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

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. В настоящее время интерес к образовательной среде как педагогическому феномену возрос. Исследования, ориентированные на создание специфической образовательной среды в системе профессиональной подготовки, раскрытие и реализацию ее возможностей как ресурса, повышающего качество образования, имеют широкое представление. Но при всей их достаточности образовательная среда военного вуза не имеет исчерпывающего освещения в научных работах. Военно-образовательная среда имеет ярко выраженную профориентационную и профадаптационную направленность, она целеориентирована на передачу профессиональных знаний, специальных умений и навыков, стимулирование принятия военной профессиональной роли, формирование стратегического мышления. Военно-образовательная среда обладает высоким воспитательным потенциалом. Продукт данной среды – это не только грамотный специалист в своей области, не только хороший организатор и командир, но и личность, мотивированная на деятельность, связанную с риском для жизни и здоровья. Следует отметить и высокую интенсивность педагогических воздействий военно-образовательной среды, что объясняется ее четкими материально-территориальными границами.

Выявленные в ходе содержательного анализа характеристики военно-образовательной среды, актуальные направления ее модернизации, средовые факторы различных уровней являются крайне значимыми в контексте создания представляющей для нас интерес лингво-информационной среды военного вуза. Лингво-информационная среда – это одна из составляющих военно-образовательной среды, представленная системой ресурсов, которые обеспечивают курсантам владение иностранным языком в избранной профессиональной сфере. В контексте нашего исследования содержание обучения иностранному языку составляет систему ресурсов лингво-информационной среды. Отвечающую требованиям науки аргументацию содержания иноязычной подготовки будущих офицеров целесообразно начать с определения запроса служебно-боевой практики.

Представляется рациональным рассмотреть содержание обучения курсантов иностранному языку в трех компонентах: лингвистическом, психологическом и

методологическом. Технологическая сторона освоения содержания обучения иностранному языку представлена собственно лингво-информационной и информационно-коммуникационными технологиями. Лингво-информационная технология реализуется посредством прописанной системы действий, которые, с одной стороны, должны быть произведены лингво-информационной средой на обучающегося, а с другой – это действия, которые профессорско-преподавательский состав кафедры иностранных языков должен произвести на лингво-информационную среду с целью получения искомых изменений обучающегося. Применение информационно-коммуникативных технологий реализуется в таких интегративных областях организационной структуры лингво-информационной среды, как аудиторные практические занятия и самостоятельная работа, и представляет широкие возможности для создания мультимедийного учебного контента, электронных учебных изданий, организации электронного тестирования, сопровождения цикла научно-представительских мероприятий.

Эффективность присвоения системы ресурсов лингво-информационной среды через организацию взаимодействия с последней посредством лингво-информационной и информационно-коммуникационных технологий представляется логичным описать через формирование самоорганизации. Проявлением самоорганизации является самостоятельность. Практическая реализация и проверка эффективности обучения проходили в рамках опытно-экспериментальной работы.

В рамках проведенного исследования мы полагаем лингво-информационную среду средством модернизации существующей традиционной военно-образовательной среды. Применение информационно-коммуникационных технологий в условиях лингво-информационной среды позволяет расширить границы военно-образовательной среды, вывести их за пределы военной образовательной организации, индивидуализировать и дифференцировать обучение, сформировать такие важные для профессионального развития военнослужащего качества, как самостоятельность и самоорганизация. В условиях лингво-информационной среды представляется возможным разрешить такой значимый в контексте теории и практики иноязычного обучения будущих офицеров вопрос, как формирование профессиональной мотивации к изучению иностранного языка. Решение данного вопроса возможно, поскольку лингво-информационная среда выступает как педагогическое и методологическое условие, способствующее формированию у курсантов осмысленных целей изучения иностранного языка, профессионально-ценностного отношения к его изучению, готовности применять иностранный язык в текущей учебной и предстоящей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специфическая образовательная среда, военно-образовательная среда, лингво-информационная среда военного вуза, содержание обучения иностранному языку в военном вузе, лингво-информационная и информационно-коммуникационные технологии, самостоятельность и самоорганизация

Для цитирования: Безукладников К.Э., Вахрушева О.В. Проектирование лингво-информационной среды военного вуза: содержательный и технологический аспект // Язык и культура. 2022. № 60. С. 103–125. doi: 10.17223/19996195/60/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/6

DESIGNING OF LINGUA-INFORMATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY INSTITUTE: CONTENT AND TECHNOLOGICAL ASPECT

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. At present, interest in educational environment as a pedagogical phenomenon has increased. Research, aimed at creating a specific educational environment in the system of vocational training, revealing and implementing its capabilities as a resource that improves the quality of education, has a wide representation. But for all their sufficiency, the educational environment of a military institute does not have an exhaustive coverage in scientific works. The military educational environment has a pronounced vocational guidance and vocational adaptation orientation, it is goal-oriented to transfer professional knowledge, special skills and abilities, stimulate the adoption of a military professional role, and form strategic thinking. The military educational environment has a high educational potential. The product of this environment is not only a competent specialist in his field, not only a good organizer and commander, but also a person motivated for activities associated with a risk to life and health. The high intensity of the pedagogical influences of the military educational environment should also be noted. It is explained by its clear material and territorial boundaries.

The characteristics of the military educational environment, the current directions of its modernization, environmental factors of various levels, identified in the course of a meaningful analysis, are extremely significant in the context of creating the lingua-informational environment of a military institute that is of interest to us. The lingua-informational environment is one of the components of the military educational environment, represented by a system of resources that provide cadets with foreign language skills in their chosen professional field. In the context of our study, the content of teaching a foreign language constitutes a system of resources of the lingua-informational environment. It is advisable to start the argumentation of the content of the foreign language training of future officers, that meets the requirements of science, with the definition of the request for service and combat practice. It seems rational to consider the content of teaching cadets a foreign language in three components: linguistic, psychological and methodological.

The technological side of mastering the content of teaching a foreign language is represented by the lingua-informational, information and communication technologies. Lingua-informational technology is implemented through a prescribed system of actions that, on the one hand, must be performed by the lingua-informational environment on the student, and on the other hand, these are actions that the teaching staff of the Department of Foreign Languages must perform on the lingua-informational environment with the purpose of obtaining the desired changes in the student. The use of information and communication technologies is implemented in such integrative areas of the organizational structure of the lingua-informational environment as classroom practical classes and independent work, and provides ample opportunities for

creating multimedia educational content, electronic educational publications, organizing electronic testing, and accompanying a cycle of scientific and representative events. It seems logical to describe the efficiency of appropriation of lingua-informational environment system of resources through the self-organization formation. The appropriation is organized through lingua-informational, information and communication technologies. A manifestation of self-organization is independence. Practical implementation and verification of the training effectiveness took place in terms of experimental work.

In the framework of the study, we believe the lingua-informational environment as a means of modernizing the existing traditional military educational environment. The use of information and communication technologies in a lingua-informational environment makes it possible to expand the boundaries of the military educational environment, take them beyond the military educational organization, individualize and differentiate training, and form such important qualities for the professional development of a military as independence and self-organization.

In the conditions of the lingua-informational environment, it seems possible to resolve such a significant issue in the context of the theory and practice of foreign language training of future officers as the formation of professional motivation for learning a foreign language. The solution of this issue is possible, since the lingua-informational environment acts as a pedagogical and methodological condition that contributes to the formation of cadets' meaningful goals for foreign language learning, professional and value attitude to its study, the formation of readiness to use a foreign language in current educational and future professional activities.

Key words: professional training, specific educational environment, military educational environment, lingua-informational environment of a military institute, the content of teaching a foreign language in a military institute, lingua-informational and information and communication technologies, independence and self-organization

For citation: Bezukladnikov K.E., Vakhrusheva O.V. designing of lingua-informational environment of a military institute: content and technological aspect. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 103-125. doi: 10.17223/19996195/60/6

Введение

Требования к уровню подготовки офицера, его профессиональным и личностным качествам неуклонно повышаются, что стимулирует интерес ученых к изучению проблем высшей военной школы и ставит перед ними все новые комплексные задачи по реализации подготовки квалифицированных специалистов вышеупомянутого профессионального поля.

В соответствии с личностно-развивающей ориентацией профессионального образования приоритетами высшей военной школы считают приобретение выпускниками профессиональных знаний, умений и навыков; приобретение ими опыта наращивания собственной компетентности и самосовершенствования в избранной профессиональной сфере; создание условий для личностного роста будущих офицеров. Становление военного специалиста осуществляется под влиянием особой образовательной среды, в которой он оказывается, проходя обучение в высшей школе.

На протяжении последних десятилетий изучение образовательной среды в целом и ее производных является актуальным направлением исследований. Значимость среды подчеркивается как педагогами, так и психологами.

В логике социально-педагогического подхода (Ю.С. Мануйлов) образовательную среду понимают как многомерное социально-педагогическое явление, связанное в единое целое различными коммуникативными механизмами и оказывающее ситуативное влияние на развитие ценностных ориентаций личности, отношений и способов поведения, актуализирующихся в процессах освоения, потребления и распространения социокультурных ценностей [1].

Придерживаясь антропологического подхода, В.И. Слободчиков полагает, что образовательная среда представляет собой динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия субъектов в рамках образовательного пространства и управления, места и времени организации образовательного процесса, участия и пребывания самого учащегося [1–3].

В контексте коммуникативно-ориентированного подхода образовательная среда понимается В.В. Рубцовым как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которое создает особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися. Образовательная среда – это «сложившаяся полиструктурная система прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий» [4. С. 77].

Согласно эколого-психологическому подходу, В.И. Панов понимает под образовательной средой систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся [1, 5].

С позиций эколого-личностного подхода В.А. Ясвин описывает образовательную среду как систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [5, 6].

Определяя особую образовательную среду военного вуза, мы придерживаемся мнения представителей психодидактического подхода (В.А. Орлов, В.П. Лебедев), которые утверждают, что образовательная среда ограничена рамками образовательного учреждения, представляя собой совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений его субъектов. Мы полагаем, что данное толкование понятия «образовательная среда» полно отражает специфику военного вуза как совокупность материальных и нематериальных условий, в которых реализуется обучение будущих офицеров.

Отличительной чертой учебного процесса военного вуза является совмещение военно-профессиональной подготовки с подготовкой спе-

циалиста в соответствии с государственными стандартами высшего образования. Обучение в военном вузе проходит одновременно с действительной военной службой [7], что, во-первых, выражается в особом внешнем виде обучающихся, присутствии атрибутики и экипировки, постоянной боеготовности и армейском укладе жизни [8], во-вторых, в круглосуточном проживании обучающихся в границах военного института в соответствии со строгим распорядком дня [9].

Равным образом специфичность военного вуза отражает и особое взаимодействие его субъектов, которое обусловлено не только преобладанием представителей мужского пола среди обучающихся, наличием военно-профессионального общения и понятийного аппарата, уставной дисциплины и жестким контролем за ней [8], но и поликультурностью переменного состава.

В контексте результативного функционирования образовательной среды военного вуза поликультурная составляющая крайне важна. С одной стороны, она способствует формированию такого личностно и профессионально значимого для будущего офицера качества, как толерантность, которое проявляется в понимании и принятии различий языков и культур, что в свою очередь является профилактикой проявлений ксенофобии и национализма. С другой стороны, признание факта существования культурного и языкового плюрализма [10] обеспечивает обучающимся доступ к ценностям мировой культуры [11], осознание себя как части многоязычного коммуникативного пространства эпохи всеобщей цифровизации и технологизации [12].

Специфика военного вуза, являясь комплексной характеристикой последнего, определяет его образовательную среду как военно-образовательную.

Практическая методология

Военно-образовательная среда «имеет ярко выраженную профориентационную и профадаптационную направленность, она целеориентирована на передачу профессиональных знаний, специальных умений и навыков, стимулирование принятия военной профессиональной роли, формирование стратегического мышления» [13. С. 254].

Военно-образовательная среда обладает высоким воспитательным потенциалом. Продукт данной среды – это не только грамотный специалист в своей области, не только хороший организатор и командир, но и личность, мотивированная на деятельность, связанную с риском для жизни и здоровья [8].

Следует отметить и высокую интенсивность педагогических воздействий военно-образовательной среды, что объясняется ее четкими материально-территориальными границами.

В текущих условиях сложившаяся традиционная военно-образовательная среда требует модернизации, которая обусловлена следующими фактами.

Во-первых, существующая военно-образовательная среда «является препятствием для внедрения образовательных инноваций» [8], поскольку военный вуз представляет собой совершенно особый вид учебного заведения, специфическими чертами которого являются режим защиты государственной тайны и закрытость.

Во-вторых, все категории субъектов военно-образовательной среды имеют иерархическое представление. Иерархия «создана не для того, чтобы безусловно подчинить обучающихся, а для того, чтобы сформировать у них профессионально важные качества – дисциплинированность, ответственность, умение в ситуации неопределенности действовать в соответствии с уставом» [8].

Вместе с тем признаем, что такая жесткая иерархия не всегда позволяет учитывать личностные особенности, общие и специальные способности обучающихся. Поэтому перспективным направлением модернизации военно-образовательной среды нами видится индивидуализация и дифференциация.

В-третьих, в военно-образовательной среде курсант выполняет подчиненную роль, взаимодействие между ним и командирами закреплено строгими нормами и правилами. При этом вне поля зрения остаются такие значимые для военного качества, как самостоятельность и самоорганизация, которые являются движущей силой его непрерывного профессионального развития. Модернизация должна коснуться и содержания факторов каждого уровня военно-образовательной среды: глобального, регионального, локального [14].

К факторам глобального уровня мы относим мировой контекст развития образования, научно-технический прогресс, особенности новой геополитической ситуации, глобализацию потоков информации, ориентацию на международное сотрудничество и обмен опытом.

Факторами регионального уровня мы считаем существующую образовательную парадигму, которая включает стратегические цели и задачи российского образования, учитывает тенденции его развития (в частности тенденции развития высшей школы); военную политику государства и современную военно-политическую обстановку.

К набору факторов локального уровня мы относим тип образовательной организации и ее инфраструктуру, особенности взаимодействия между субъектами среды, которые в свою очередь определяют уникальные векторы воспитания обучающихся, основанные на профессиональной ценностно-смысловой ориентации (патриотизм, верность долгу, гражданственность, товарищество, профессиональное развитие, личностное саморазвитие); современное содержание образования и

обучения, которое предопределяет не только профессиональную подготовку курсантов (содержание военно-профессиональной деятельности, особенности повседневной деятельности войск национальной гвардии), но и их широкий кругозор.

Выявленные в ходе содержательного анализа характеристики военно-образовательной среды, актуальные направления ее модернизации, средовые факторы различных уровней являются крайне значимыми в контексте создания представляющей для нас интерес лингво-информационной среды военного вуза.

Лингво-информационная среда – это одна из составляющих военно-образовательной среды, представленная системой ресурсов, которые обеспечивают курсантам владение иностранным языком в избранной профессиональной сфере.

В контексте нашего исследования содержание обучения иностранному языку составляет систему ресурсов лингво-информационной среды. Таким образом, понимание обучения курсантов иностранному языку как процесса и результата взаимодействия последних с лингво-информационной средой должно обеспечить будущим офицерам не только овладение иноязычными знаниями, умениями и навыками, но и формирование самостоятельности и самоорганизации как качеств, отвечающих за долговременную готовность военнослужащих применять иностранный язык в профессиональной деятельности.

Рассмотрим содержание обучения иностранному языку курсантов факультета (технического обеспечения) по специальности 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения».

Отвечающую требованиям науки аргументацию содержания иноязычной подготовки будущих офицеров целесообразно начать с определения запроса служебно-боевой практики [15].

На формирование содержания значительное влияние оказывают текущие социально-политические и геополитические процессы. Например, проведение специальной военной операции на Украине детерминировало новые сферы практического применения иностранного языка в профессиональной деятельности военнослужащих войск национальной гвардии и тем самым обусловило повышение требований к качеству их языковой подготовки.

Требуемый уровень языковой подготовки должен обеспечить военнослужащим готовность и способность осуществлять:

- поиск и обработку аутентичной информации о назначении, тактико-технических характеристиках, устройстве захваченного оружия и боеприпасов, вооружения и военной техники иностранного производства;

- поиск и обработку аутентичной информации о новых образцах вооружения и военной техники стран НАТО;

- поиск и обработку аутентичной информации о военной доктрине, тактике и стратегии, новых положениях военной теории, принятых в странах НАТО;

- краткий первичный допрос захваченного наемника, говорящего на иностранном языке, с целью получения значимой для выполнения текущих служебно-боевых задач информации (сила, состав и вооружение противника);

- первичный просмотр захваченных или собранных на поле боя иноязычных документов для обеспечения более быстрой их рассортировки;

- информационно-аналитическую работу, которая предполагает обработку аутентичной информации военно-политического характера, содержащейся в материалах зарубежных средств массовой информации.

Взгляды ученых на компонентный состав содержания иноязычного обучения отличаются. Нам представляется рациональным рассмотреть содержание обучения курсантов иностранному языку в трех компонентах: лингвистическом, психологическом и методологическом [16].

Лингвистический компонент содержания обучения иностранному языку в военном вузе содержит языковой и речевой материал.

Языковой материал включает лексические единицы, грамматические структуры и явления.

Все лексические единицы для изучения можно разделить на три группы. К первой группе относятся лексические единицы общего характера.

Ко второй группе относятся военно-технические термины. Военно-техническая терминология включает понятия, связанные:

- с элементами конструкции боевых и вспомогательных бронированных военных машин (основные механизмы и системы транспортных средств, принципы их работы);

- эксплуатацией и ремонтом бронетанковой техники (техническое обслуживание и техническое описание транспортных средств).

К третьей группе относятся лексические единицы, встречающиеся в языке военной науки. Военная терминология включает понятия, связанные:

- с областью военной науки (военное дело, стратегия и тактика, виды вооруженных сил и их структура, боевая деятельность войск);

- тенденциями развития вооружения и боевой техники (боевые и транспортные машины иностранных армий, основные образцы вооружения иностранных армий, применение вооружения и военной техники при ведении современных боевых действий).

Грамматическая составляющая языкового материала обозначена следующими конструкциями и явлениями: формы простого времени, формы длительного времени, пассивные конструкции, безличные и эл-

липтические конструкции, модальные глаголы и их эквиваленты, причастие и причастный оборот, герундий и герундиальный оборот, инфинитив и инфинитивный оборот.

Речевой материал представлен темами и ситуациями устного и письменного общения [17]. Основанием для тематического членения и наполнения речевого материала лингвистического компонента являются четыре основные категории, определенные лингводидактикой: социально-бытовая, культурно-страноведческая, профессионально-деловая, научно-академическая [18].

Социально-бытовая категория представлена темой «Обучение в военном институте. Личные данные военнослужащего», которая знакомит курсантов с историей военного института, объектами, расположенными на его территории, спецификой обучения; историей создания и деятельностью войск национальной гвардии Российской Федерации.

Тема строится на учебных, адаптированных текстах, содержащих информацию и лексическо-грамматический материал, которые необходимы для введения первокурсников в профессионально ориентированную сферу иноязычного обучения в военном вузе.

Культурно-страноведческая категория представлена темой «Вооруженные силы страны изучаемого языка. Особенности ведения боевых действий в современных условиях», которая содержит информацию о военно-политическом устройстве США; организации, структуре и выполняемых задачах американских вооруженных сил. В этой теме также раскрываются основы тактики и стратегии, представлена характеристика актуальных доменов ведения боевых действий.

Тема строится на аутентичных военно-информационных текстах, текстах, регламентирующих жизнь и деятельность войск (уставы, наставления).

Профессионально-деловая категория представлена темой «Основные направления развития материально-технического обеспечения подразделений иностранных армий», в рамках которой рассматриваются современные боевые и вспомогательные транспортные средства (ТС) сухопутных сил США, особое внимание уделяется тактико-техническим характеристикам, боевому применению, конструкции, вооружению ТС.

Тема строится на аутентичных военно-технических текстах, включая инструкции.

Вышерассмотренные темы изучаются на первом курсе в течение первых двух семестров и могут включать следующие ситуации устного и письменного общения:

– подготовка сообщения по теме, ведение беседы на общие темы, моделирование ситуаций иноязычной коммуникации с гражданами иностранных государств в контексте выполнения военнослужащими

своих служебно-боевых обязанностей, моделирование ситуаций иноязычной коммуникации в условиях корпоративных международных мероприятий;

– написание автобиографии/сообщений по теме, оформление письменных ответов на вопросы, подготовка плана текста с ключевыми словами, подготовка письменного перевода с иностранного языка на русский с использованием словаря, составление тезауруса [19].

Научно-академическая категория представлена обобщенной темой «Служебно-боевая деятельность военнослужащих подразделений и служб технического обеспечения», которая изучается на втором курсе. Тема раскрывается в положении, что военная служба позволяет курсанту или уже офицеру реализовать свои способности, творческий потенциал в самых различных сферах, в том числе и в научной, и ориентирована на подготовку обучающихся к реализации себя в вышеупомянутой сфере.

Тема строится на военно-научных и военно-публицистических текстах о теоретических и практических исследованиях в области военной науки, современных военных технологиях и включает следующие ситуации устного и письменного общения:

– подготовка сообщения/доклада по теме, ведение дискуссионной беседы на научные темы, моделирование ситуаций иноязычной коммуникации с гражданами иностранных государств в контексте выполнения военнослужащими своих служебно-боевых обязанностей, моделирование ситуаций иноязычной коммуникации в условиях научных международных мероприятий;

– написание сообщения/доклада по теме, составление тезауруса, тезирование, реферирование, аннотирование, подготовка письменного перевода с иностранного языка на русский с использованием словаря [19].

Очевидно, что военно-информационные, военно-технические и военно-научные тексты содержат потенциально профессионально значимую информацию, поэтому их отбор и организация осуществляются с учетом следующих критериев: иерархической последовательности предъявления и целесообразности, аутентичности и профессионально-информативной значимости, количественной достаточности информации и тематической целостности.

Основополагающим критерием отбора и организации текстов является критерий иерархической последовательности предъявления, который позволяет организовать текстовый материал таким образом, чтобы рассматриваемая тема или проблема раскрывалась с разных сторон, последовательно, с появлением новых подтем горизонтального и вертикального уровней.

Важным критерием отбора текстов считается критерий целесообразности (эффективности), согласно которому в учебный процесс вклю-

чаются только те тексты, которые в наибольшей степени отвечают целям и задачам обучения иностранному языку в высшей военной школе.

Критерий аутентичности проявляется в том, что обучать иностранному языку курсантов следует на основе не только адаптированных, но и аутентичных материалов. Аутентичные тексты подают материал в естественном контексте, сохраняют характерные признаки текста как особой единицы межкультурной коммуникации, фиксируют национальное специфическое мышление.

Начиная с первого семестра, изучение иностранного языка носит профессионально и практико-ориентированный характер. Тексты, которые предлагаются курсантам для изучения, раскрывают профессионально значимые темы, содержат новую информацию либо современную интерпретацию уже известных фактов. Тексты учитывают избранную специальность обучающихся, предметное содержание дисциплин военно-профессиональной подготовки, состояние и перспективы развития военной науки, приоритетные направления профессиональной деятельности, т.е. отбираются согласно критерию профессионально-информативной значимости.

Критерий количественной достаточности информации позволяет отобрать завершенные, целостные, логичные, связные тексты.

Реализация при организации текстов критерия тематической целостности обеспечивает владение курсантами базовой военно-профессиональной и военно-технической терминологией [20].

Психологический компонент содержания обучения иностранному языку в военном вузе включает формируемые в процессе обучения речевые умения, обеспечивающие курсантам пользование изучаемым языком (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Формируемые речевые умения в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в военном вузе

Вид речевой деятельности	Формируемые умения
Чтение	Осуществлять чтение с переходом от одной стратегии к другой; осуществлять чтение с целью поиска информации для решения конкретной задачи профессиональной или академической коммуникации; осуществлять анализ и смысловую переработку информации иноязычного текста
Говорение	Применять лексические единицы и грамматические конструкции для обеспечения профессионального взаимодействия в устной форме (сообщение, доклад, беседа, дискуссия); составлять суждения в межличностном общении на иностранном языке в наиболее типичных ситуациях академического и профессионального взаимодействия; соотносить языковые средства изучаемого иностранного языка с ситуациями речевого поведения

Вид речевой деятельности	Формируемые умения
Письмо	Применять лексические единицы и грамматические конструкции для обеспечения профессионального взаимодействия в письменной форме; составлять письменный текст с соблюдением языковых норм, используя профессиональную терминологию (тезисы, реферат, аннотация)
Аудирование	Воспринимать на слух информацию в рамках наиболее типичных ситуаций академического и профессионального взаимодействия
Перевод	Применять методику работы со справочной литературой, алгоритмы различных видов чтения, переводческие приемы; извлекать информацию иноязычного текста с различной степенью полноты интерпретации (письменный полный перевод, реферативный и аннотированный перевод)

Важным компонентом содержания обучения иностранному языку является методологический компонент, который включает ключевые умения, обеспечивающие результативное взаимодействие обучающихся с лингво-информационной средой. К таковым мы относим умение организовывать свою деятельность во времени и пространстве; проявлять независимость от внешних обстоятельств; работать с информационными ресурсами, осуществляя поиск, анализ и обработку информации; планомерно реализовывать действия и осуществлять отбор стратегии применения языкового материала; структурировать и интегрировать знания из различных областей; ставить цели и задачи на каждом этапе при выполнении задания; оценивать вероятность достижения цели, выбирать средства и виды деятельности для достижения цели.

В своей совокупности умения, составляющие методический компонент содержания обучения, обеспечивают формирование самостоятельности и самоорганизации.

Исследование и результаты

Технологическая сторона освоения содержания обучения иностранному языку представлена собственно лингво-информационной и информационно-коммуникационными технологиями.

Лингво-информационная технология реализуется посредством прописанной системы действий, которые, с одной стороны, должны быть произведены лингво-информационной средой на обучающегося, а с другой стороны, это действия, которые профессорско-преподавательский состав кафедры иностранных языков должен произвести на лингво-информационную среду с целью получения искомых изменений обучающегося. В контексте нашего исследования рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» является планирующим документом, отражающим данную систему действий.

Информационно-коммуникационная технология представляет широкие возможности для создания мультимедийного учебного кон-

тента, который повышает мотивацию курсантов вследствие онлайн-доступности и новизны формата предъявления материала, реализует необходимую дифференциацию и индивидуализацию в обучении посредством использования новых форм организации работы и видов заданий.

Одним из основных видов мультимедийного учебного контента является многофункциональная мультимедийная презентация, которая выступает полным наглядным сопровождением аудиторного практического занятия. Для создания презентаций с нелинейной структурой используется открытый сервис Prezi (рис. 1) [21].



Рис. 1. Варианты организации презентаций с нелинейной структурой, созданных в сервисе Prezi

В контексте повышения активности курсантов, обеспечения и конструирования коммуникативных упражнений на занятиях по иностранному языку применяется инфографика (рис. 2).



Рис. 2. Инфографика по теме «Личные данные военнослужащего. Обучение в военном институте»

Prezi также позволяет создавать данный визуальный контент (рис. 3).

Сервис Prezi можно использовать интегрированно с другими открытыми ресурсами. Например, WordArt (облако слов) является удобной платформой, которая позволяет визуально представить список тегов, также называемых ключевыми словами (рис. 4).



Рис. 3. Инфографика по теме «Личные данные военнослужащего. Обучение в военном институте», созданная в сервисе Prezi



Рис. 4. «Облако слов» по теме «Личные данные военнослужащего. Обучение в военном институте», созданное в онлайн-сервисе WordArt

LearningApps представляет собой платформу, позволяющую создавать интерактивные материалы (рис. 5).



Рис. 5. Примеры интерактивных упражнений по теме «Основные направления развития МТО подразделений иностранных армий», созданных в сервисе LearningApps

Ссылки на созданные в вышеуказанных сервисах учебные материалы размещаются в мультимедийной презентации Prezi, равно как и ссылки на сюжеты видеохостинга YouTube.

Использование сетевых ресурсов совместно с программным обеспечением интерактивной доски Smartboard Notebook обеспечивает результативную работу с веб-сайтами, усиливает подачу иноязычного материала, его разнообразие и динамику [21].

В логике описываемого технологического обеспечения обучения иностранному языку аудиторные занятия проходят в компьютерном классе, что позволяет предоставить каждому обучающемуся автоматизированное рабочее место. Данное условие определило целесообразность разработки и применения в процессе обучения электронных учебных изданий по каждой изучаемой теме.

Внедрение электронных учебных изданий позволило перенести акцент с воздействия преподавателя на курсантов в область самостоятельной организации ими своей деятельности по изучению иностранного языка, так как упомянутые издания обладают большим потенциалом в вопросе индивидуализации обучения [22].

Каждое электронное учебное пособие содержит достаточное количество разноуровневых и разноплановых упражнений, направленных:

- на оперирование профессионально ориентированной лексикой (семантизация лексических единиц различными способами, употребление лексических единиц в грамматических или текстовых структурах, подготовка тезауруса и т.д.);

- употребление грамматических конструкций, характерных для языка профессии (раскрытие функции, формообразования и значения структуры, ее трансформация и т.д.);

- работу с профессионально ориентированными текстами (извлечение основной и полной информации, дополнение и свертывание текста, выполнение полного, реферативного, аннотированного перевода, составление тезисов, реферата, аннотации);

- работу со словарно-справочной литературой, в том числе со специальными словарями.

Частая смена акцентов при формулировке заданий способствует запоминанию языковых средств, совершенствованию умений работы с иноязычным текстом, что в конечном итоге облегчает обучающимся переход в работе с текстами различных жанровых стилей в цепочке учебный текст – военно-информационный текст – военно-технический текст – военно-научный текст.

Пакет программного обеспечения SunRav, в котором создаются электронные издания, позволяет также создавать электронные тесты для организации такого вида текущего контроля, как проверочные и контрольные работы.

Электронная форма проведения контроля позволяет рационально использовать время занятия, охватывать больший объем содержания для проверки, создавать достаточное количество вариантов теста с различным типом заданий, обеспечивать одновременную оперативную диагностику уровня усвоения материала обучающимися и формировать у них мотивацию для подготовки к каждому практическому занятию, повышать интерес к предмету.

Применение информационно-коммуникационных технологий не ограничивается созданием и использованием мультимедийного учебного контента или электронных учебных изданий.

В такой интегративной области организационной структуры лингво-информационной среды, как самостоятельная работа, сетевые ресурсы применяются для обеспечения цикла научно-представительских мероприятий кафедры иностранных языков Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации.

Цикл мероприятий открывает предметная олимпиада по английскому языку среди курсантов Пермского военного института «English for the Military». Своей целью олимпиада имеет выявление курсантов с высоким уровнем владения иностранным языком, стимулирование их интереса к изучению иностранного языка в профессиональной сфере.

Продолжением цикла мероприятий кафедры иностранных языков является межвузовский конкурс перевода «English for the Military», целью которого является привлечение интереса к вопросам профессионально ориентированного перевода.

Цикл научно-представительских мероприятий заканчивается проведением Всероссийской конференции «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Целью конференции является формирование интереса к военно-научному творчеству, приобретение опыта подготовки докладов по результатам проведенных научных исследований, публичных выступлений. К участию в пленарном заседании конференции привлекаются военные преподаватели, которые делятся с курсантами своим опытом применения иностранного языка в профессиональной деятельности.

Эффективность присвоения системы ресурсов лингво-информационной среды через организацию взаимодействия с последней посредством лингво-информационной и информационно-коммуникационных технологий представляется логичным описать через формирование самоорганизации.

Мы рассматриваем самоорганизацию через призму таких компонентов, как действия и операции, умения и навыки. Проявлением самоорганизации является самостоятельность.

Согласно логике исследований К.Э. Безукладникова, считаем целесообразным следовать трехступенчатой классификации уровней сформированности самостоятельности курсанта: репродуктивно-подражательная, поисково-исполнительская, творческая [23].

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

Таблица 2

**Показатели сравнения экспериментальной и контрольной групп
на каждой ступени опытно-экспериментальной работы**

Показатель	Среднее значение		% различия	Критерий достоверности	
	ЭГ	КГ		t-критерий	Уровень значимости
Начальный срез	14,13	15,92	11,24	-1,26787	$p < 0,25$
Промежуточный срез (1)	21,5	12,91892	39,90	4,55	$p < 0,01$
Промежуточный срез (2)	21,18421	12,67568	40,13	4,753035	$p < 0,01$
Итоговый срез	19,65789	12,2973	37,44	4,313321	$p < 0,01$

Данные, представленные в табл. 2, доказывают эффективность обучения и свидетельствуют о достоверности формирования самостоятельности курсантов экспериментальной и контрольной групп. Следовательно, имеются статистические основания полагать, что форма обучения в экспериментальной группе оказалась эффективнее формы обучения в контрольной группе.

Однако если принять количество курсантов, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе за 100%, то 16% из них овладели высоким уровнем репродуктивно-подражательной самостоятельности, что соответствует низкому уровню самоорганизации, 15% – высоким уровнем поисково-исполнительской самостоятельности, что соответствует среднему уровню самоорганизации, и только в 13% случаев (это курсанты с высоким уровнем творческой самостоятельности) мы можем говорить о формировании высокого уровня самоорганизации.

Заключение

В рамках проведенного исследования мы полагаем лингво-информационную среду средством модернизации существующей традиционной военно-образовательной среды.

Применение информационно-коммуникационных технологий в условиях лингво-информационной среды позволяет расширить границы военно-образовательной среды, вывести их за пределы военной образовательной организации, индивидуализировать и дифференцировать обучение, сформировать такие важные для профессионального развития военнослужащего качества, как самостоятельность и самоорганизация.

В условиях лингво-информационной среды представляется возможным разрешить такой значимый в контексте теории и практики иноязычного обучения будущих офицеров вопрос, как формирование профессиональной мотивации к изучению иностранного языка.

Решение данного вопроса возможно, поскольку лингво-информационная среда выступает как педагогическое и методологическое условие, способствующее формированию у курсантов осмысленных целей изучения иностранного языка, профессионально-ценностного отношения к его изучению, готовности применять иностранный язык в текущей учебной и предстоящей профессиональной деятельности.

Список источников

1. **Бордовская Н.В.** Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды // ЧиО. 2013. № 2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyzovy-vremeni-i-novyye-modeli-razvivayushey-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 29.05.2022).
2. **Слободчиков В.И.** Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. М., 1997. Вып. 7. С. 183.
3. **Слободчиков В.И.** О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Материалы 2-й Российской конференции по экологической психологии / под ред. В.И. Панова. Москва ; Самара, 2001. С. 172–176.
4. **Рубцов В.В.** О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) // Материалы 2-й Российской конференции по экологической психологии / под ред. В.И. Панова. Москва ; Самара, 2001. С. 77–81.
5. **Кучер В.А.** Сравнительный анализ педагогических моделей образовательной среды В.А. Ясвина и В.И. Панова // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-pedagogicheskikh-modeley-obrazovatelnoy-sredy-v-a-yasvina-i-v-i-panova> (дата обращения: 29.05.2022).
6. **Ясвин В.А.** Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, № 1. С. 80–90.
7. **Соловей Д.В., Спирина В.И.** Особенности образовательной среды военного вуза // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obrazovatelnoy-sredy-voennogo-vuza> (дата обращения: 30.05.2022).
8. **Коротаев А.С.** Специфика образовательной среды современного военного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-obrazovatelnoy-sredy-sovremenno-go-voennogo-vuza> (дата обращения: 30.05.2022).
9. **Померлян А.Н., Григорьев О.В., Кузин А.С.** Информационная безопасность Российской Федерации: вопросы подготовки курсантов военных вузов // ИСОМ. 2019. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-bezopasnost-rossiyskoy-federatsii-voprosy-podgotovki-kursantov-voennyh-vuzov> (дата обращения: 30.05.2022).
10. **Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технических вузов : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.
11. **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.
12. **Прохорова А.А., Безукладников В.К., Лизунова Л.Р.** Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента // Язык и культура. 2022. № 58. С. 236–260.
13. **Орленко С.В., Наумов П.Ю., Дьячков А.А.** Проблема педагогических условий развития интеллекта будущих офицеров в образовательной среде военного вуза внут-

- ренных войск МВД России // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика : сб. ст. по материалам VII Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов. Новосибирск : Сибирская академия финансов и банковского дела, 2016. С. 254–256.
14. **Тарасов С.В.** Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya> (дата обращения: 29.05.2022).
15. **Шарухина Т.Г.** Иноязычная подготовка военно-политических работников в военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации // Иностранный язык как средство профессиональной коммуникации : сб. материалов III межвуз. науч.-практ. конф. Пермь : Изд-во ПВИ ВНИГ, 2022. С. 116–120.
16. **Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.** Методика обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
17. **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.
18. **Ванягина М.Р.** Содержание иноязычного обучения в системе высшего образования нелингвистического профиля // Преподаватель XXI век. 2020. № 4-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-inoyazychnogo-obucheniya-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-nelingvisticheskogo-profilya> (дата обращения: 10.08.2022).
19. **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.
20. **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.
21. **Вахрушева О.В., Назарова А.В., Наричина 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).
22. **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.
23. **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.

References

1. Bordovskaya N.V. (2013) Vyzovy vremeni i novye modeli razvivayushchej obrazovatel'noj sredy [Challenges of the time and new models of the developing educational environment] // CHiO. 2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyzovy-vremeni-i-novye-modeli-razvivayushchey-obrazovatel'noy-sredy> (Accessed: 29.05.2022).
2. Slobodchikov V.I. (1997) Obrazovatel'naya sreda: realizaciya celej obrazovaniya v prostranstve kul'tury [Educational environment: implementation of the goals of education in the space of culture] // Novye cennosti obrazovaniya. M.: Vyp. 7. p. 183.
3. Slobodchikov V.I. (2001) O ponyatii obrazovatel'noj sredy v koncepcii razvivayushchego obrazovaniya [On the notion of educational environment in the concept of developing education] // Materialy 2-j Ros. konf. po ekologicheskoy psihologii / pod red. V.I. Panova. M., Samara. pp. 172–176.
4. Rubtsov V.V. (2001) O probleme sootnosheniya razvivayushchih obrazovatel'nyh sred i formirovaniya znaniya (k opredeleniyu predmeta ekologicheskoy psihologii) [On the problem of the correlation of developing educational environments and building of knowledge

- (to the definition of the subject of environmental psychology)] // *Materialy 2-j Ros. konf. po ekologicheskoj psihologii* / pod red. V.I. Panova. M., Samara. pp. 77–81.
5. Kucher V.A. (2011) *Sravnitel'nyj analiz pedagogicheskikh modelej obrazovatel'noj sredy* V.A. Yasvina i V.I. Panova [Comparative analysis of the pedagogical models of educational environment by Yasvin and Panov] // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-pedagogicheskikh-modeley-obrazovatelnoy-sredy-v-a-yasvina-i-v-i-panova> (Accessed: 29.05.2022).
 6. Yasvin V.A. (2018) *Issledovaniya obrazovatel'noj sredy v Otechestvennoj psihologii: ot metodologicheskikh diskussij k empiricheskim rezul'tatam* [Studies of the educational environment in the domestic psychology: from methodological discussions to empirical results] // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*. 18 (1). pp. 80–90.
 7. Solovei D.V., Spirina V.I. (2019) *Osobennosti obrazovatel'noj sredy voennogo vuza* [Features of the educational environment of a military university] // *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obrazovatelnoy-sredy-voennogo-vuza> (Accessed: 30.05.2022).
 8. 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. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-obrazovatelnoy-sredy-sovremennogo-voennogo-vuza> (Accessed: 30.05.2022).
 9. Pomerlyan A.N., Grigoriev O.V., Kuzin A.S. (2019) *Informacionnaya bezopasnost' Rossijskoj Federacii: voprosy podgotovki kursantov voennyh vuzov* [Information security of the Russian Federation: issues of training cadets of military universities] // *ISOM*. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-bezopasnost-rossiyskoj-federatsii-voprosy-podgotovki-kursantov-voennyh-vuzov> (Accessed: 30.05.2022).
 10. Prokhorova A.A. (2020) *Metodicheskaya sistema multilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskikh vuzov* [Methodological system of multilingual education of students of technical universities]. Pedagogics doc. dis. N. Novgorod. 512 p.
 11. Smokotin V.M., Gural' S.K. (2022) *Vzaimootnosheniya mezhdu yazykom vseirnogo obshcheniya i drugimi yazykami i sohraneniye etnokul'turnyh identichnostej* [The relationship between the language of world communication and other languages, and the preservation of ethno-cultural identities] // *Yazyk i kul'tura*. 58. pp. 66–90.
 12. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Lizunova L.R. (2022) *Issledovanie ponyatiya i struktury lingvocifrovoy kompetencii studenta* [Study of the concept and structure of the student's linguo-digital competence] // *Yazyk i kul'tura*. 58. pp. 236–260.
 13. Orlenko S.V., Naumov P.Yu., Dyachkov A.A. (2016) *Problema pedagogicheskikh uslovij razvitiya intellekta budushchih oficerov v obrazovatel'noj srede voennogo vuza vnutrennih vojsk MVD Rossii* [The problem of pedagogical conditions for the development of the intellect of future officers in the educational environment of a military university of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia] // *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: teoriya i praktika: sbornik statej po materialam VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej, aspirantov, magistrantov i studentov*. Novosibirsk: Sibirskaya akademiya finansov i bankovskogo dela. pp. 254–256.
 14. Tarasov S.V. (2011) *Obrazovatel'naya sreda: ponyatie, struktura, tipologiya* [Educational environment: concept, structure, typology] // *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina*. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya> (Accessed: 29.05.2022).
 15. Sharuhina T.G. (2022) *Inoyazychnaya podgotovka voenno-politicheskikh rabotnikov v voennom institute vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii* [Foreign language training of military-political staff at the Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation] // *Inostrannyj yazyk kak sredstvo professional'noj kommunikacii: sbornik materialov III mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Perm': Izdatel'stvo PVI VNG. pp. 116–120.

16. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. (1991) Metodika obucheniya inostrannym yazykam v shkole [Methodology of teaching foreign languages in school]. M. : Prosveshcheniye.
17. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Vakhrusheva O.V. (2018) Obucheniye inostrannomu yazyku kursantov voyennogo vuza v usloviyakh samoorganizatsii [Teaching a foreign language to of military university cadets in self-organization mode] // Yazyk i kul'tura. 41. pp. 217–240.
18. Vanyagina M.R. (2020) Soderzhanie inoyazychnogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya nelingvisticheskogo profilya [The content of foreign language education in the system of higher education of a non-linguistic major] // Prepodavatel' XXI vek. 4-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-inoyazychnogo-obucheniya-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-nelingvisticheskogo-profilya> (Accessed: 10.08.2022).
19. Bezukladnikov K.E., Vahrusheva O.V. (2022) Elektronnoe obuchenie kak sposob optimizatsii obrazovatel'nogo processa po inostrannomu yazyku v voennom vuze v kontekste cifrovoj transformatsii obrazovaniya [E-learning as a way to optimize the foreign language educational process at a military university in the context of the digital transformation of education] // Yazyk i kul'tura. 58. pp. 128–149.
20. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Romanov A.A., Vahrusheva 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.
21. Vakhrusheva O.V., Nazarova A.V., Naricyna L.S. (2020) Lingvoinformatsionnaya 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>
22. Gural' S.K., Krasnopeeveva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) Tseli, zadachi, principy i soderzhanie individual'nykh traektorij s uchetom latentnykh kharakteristik studentov [Goals, objectives, principles and content of individual trajectories with account to the students' latent characteristics] // Yazyk i kul'tura. 47. pp. 176–196.
23. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovaniya inoyazychnoy professional'noy kommunikativnoy kompetentsii 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.

Информация об авторах:

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

Вахрушева О.В. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (Пермь, Россия). E-mail: oksana.moskotina@yandex.ru

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 (Perm, Russia). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

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

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 24.10.2022; принята к публикации 11.11.2022

Received 24.10.2022; accepted for publication 11.11.2022

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/60/7

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСКУРС-АНАЛИЗА АНТРОПОГЕННЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЕ «ОЦЕНКА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА»

**Оксана Станиславовна Головка¹,
Светлана Константиновна Гураль², Тамара Сергеевна Серова³**

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

³ *Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
Пермь, Россия*

¹ *oksana0101@list.ru*

² *gural.svetlana@mail.ru*

³ *serowa@pstu.ru*

Аннотация. Рассмотрен дискурс-анализ антропогенных экологических текстов, разработанный для использования в качестве инструмента формирования критического осознания иностранного языка у студентов-экологов. Данный дискурс-анализ является синтезом сущностной специфики антропогенной экологической тематики и понятийного аппарата дискурса и дискурс-анализа. Дискурс-анализ антропогенных экологических текстов включает следующие этапы: текстуальный анализ (анализ исходного текста), интертекстуальный анализ, выводы.

Текстуальный анализ состоит из двух стадий. На первой стадии студент прежде всего обращает внимание на то, что говорится в тексте, т.е. на то, как сам автор видит состояние проблемы и способы ее решения. Результатом первой стадии является выявление педалируемых (выделяемых) автором смыслов. Вторая стадия текстуального анализа направлена на выявление в тексте того, что В.И. Карасик называет «что имеется в виду», а М. Фуко называет «несказанное». На этой стадии студент должен обратить внимание на все нюансы текста с тем, чтобы выявить все вызывающие сомнения составляющие текста. Если таковые есть, то делается интертекстуальный анализ, который иллюстрирует, как анализируемый дискурс привлекает и интерпретирует другие дискурсы. Выводы являются итогом дискурс-анализа. Концепция критики, заложенная в дискурс-анализе антропогенных экологических текстов, органично сочетается с принципом презумпции опасности для окружающей среды всякой хозяйственной деятельности, являющимся главным принципом государственной экологической экспертизы.

С учетом этого сделана адаптация рассматриваемого дискурс-анализа к документу «Оценка воздействия на окружающую среду» (ОВОС), который является главным документом государственной экологической экспертизы. Результатом этой адаптации явилась схема дискурс-анализа документа ОВОС и методология проведения дискурс-анализа. Дискурс-анализ документа ОВОС может быть полезен при преподавании студентам-экологам дисциплины «Оценка воздействия на окружающую среду и экологическая экспертиза».

Ключевые слова: дискурс, дискурс-анализ, смысл, экология, антропогенная тематика, текстуальный анализ, интертекстуальный анализ, оценка воздействия на окружающую среду, экологическая экспертиза, педалируемый, контекстный

Для цитирования: Головки О.С., Гураль С.К., Серова Т.С. Использование дискурс-анализа антропогенных экологических текстов при обучении дисциплине «Оценка воздействия на окружающую среду и экологическая экспертиза» // Язык и культура. 2022. № 60. С. 126–139. doi: 10.17223/19996195/60/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/7

THE USE OF DISCOURSE-ANALYSIS OF ANTHROPOGENIC ECOLOGICAL TEXTS IN TEACHING DISCIPLINE «ENVIRONMENTAL IMPACT ASSESSMENT AND STATE ECOLOGICAL EXPERTISE REVIEW»

Oksana S. Golovko¹, Svetlana K. Gural², Tamara S. Serowa³

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

³ Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

¹ oksana0101@list.ru

² gural.svetlana@mail.ru

³ serowa@pstu.ru

Abstract. This article examines the discourse-analysis of anthropogenic ecological texts developed for students–ecologists as a tool for critical language awareness in foreign language learning. This discourse-analysis is a synthesis of essential characteristics of anthropogenic environmental issues and conceptual apparatus of discourse and discourse-analysis. The discourse-analysis of anthropogenic ecological texts encompasses the following stages: textual analysis (analysis of original text), intertextual analysis, conclusions. The textual analysis, in its turn, consists of two steps. During the first step, a student, first of all, pays attention to what is stated in the text, i.e. as the authors themselves view the state of the problem and ways of its solution. The result of the first step is revealing the main semantic content emphasized by the author. The second step of textual analysis is aimed at revealing in the text what V.I. Karasik calls "What is meant?" and Michel Foucault calls "not said". During this step a student should pay attention to all the aspects of the text in order to reveal all the doubtful components of this text. If there are some doubts, intertextual analysis is conducted in this case. Intertextual analysis illustrates how analyzed discourse attracts and interprets other discourses. Conclusions are the result of discourse-analysis. The concept of criticism incorporated into the discourse-analysis of anthropogenic ecological texts is integrally combined with the principle of environment threat presumption of any human economic activity, which is the main principle of state environmental review. Taking into consideration this aspect, the adaptation of considered discourse-analysis of the document "Environmental Impact Assessment", which is the main document of state environmental review, has been done. The result of this adaptation is the scheme of the document "Environmental Impact Assessment" and methodology of the discourse-analysis conduct. The authors hope that the discourse-analysis of the document "Environmental Impact Assessment" can be useful for teaching the discipline "Environmental Impact Assessment and State Environmental Review".

Keywords: discourse, discourse-analysis, semantic content, ecology, anthropogenic theme, textual analysis, intertextual analysis, environmental impact assessment, state environmental review, emphasized, contextual

For citation: Golovko O.S., Gural S.K., Serowa T.S. The use of discourse-analysis of anthropogenic ecological texts in teaching discipline «Environmental impact assessment and state ecological expertise review». *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 126-139. doi: 10.17223/19996195/60/7

Введение

Природоохранные мероприятия требуют значительных финансовых затрат, поэтому вокруг них происходит ожесточенная борьба между промышленниками и так называемыми зелеными – активными борцами за здоровую окружающую среду. Интересы промышленников часто бывают корыстными. Но далеко не всегда промышленники и находящиеся на их стороне политики неправы, а зеленые правы. Социальные преимущества, обеспечиваемые строительством промышленных предприятий, часто могут превышать их возможное неблагоприятное воздействие на окружающую среду. Обоснованные выводы можно сделать только в том случае, если будет сделано взвешенное, критическое рассмотрение позиций обеих сторон. Это предполагает тщательный критический анализ соответствующих экологических текстов/дискурсов, поскольку именно в них содержится исходная информация противоборствующих сторон.

Эффективным инструментом критического исследования дискурса является критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау. В англоязычной педагогической науке упомянутый дискурс-анализ является основным инструментом направления, именуемого как «критическое осознание языка» (critical language awareness) [1–3]. Критический дискурс-анализ Н. Фэйрклау предназначен для анализа социально-политических дискурсов, поэтому он используется при обучении студентов, изучающих социально-политические науки. Что касается педагогического применения дискурс-анализа при обучении студентов естественно-научных специальностей, в частности экологических, то такие работы как в западной так и в российской педагогической науке нам неизвестны. На наш взгляд, это объясняется отсутствием профессиональных дискурс-анализов, т.е. дискурс-анализов, учитывающих специфику конкретной естественно-научной специальности. Это, в свою очередь, обусловлено тем, что дискурсивный инструментарий в настоящее время ориентирован только на гуманитарные науки.

М.Л. Макаров в своей работе «Основы теории дискурса» [4] делает акцент на том, что социальные (гуманитарные) науки сегодня все больше обращаются к дискурс-анализу как к методологическому осно-

ванию научного анализа. В указанной работе автор приводит 11 разновидностей дискурс-анализа и дискурса, которые относятся к гуманитарным наукам. Е.С. Кубрякова и О.В. Александрова также отмечают, что категории дискурса уделяется огромное внимание в гуманитарных науках, таких как этнометодология, этнолингвистика, философия и логика, социология и других [5].

Методология исследования

С учетом вышеизложенного нами был разработан дискурс-анализ антропогенных экологических текстов. Выбор данной тематики обусловлен тем, что антропогенное воздействие хозяйственной деятельности человека в настоящее время рассматривается как основная угроза для окружающей среды и человечества. Поэтому представляется целесообразным использовать современные дискурсивные наработки для анализа именно антропогенных текстов. Разработка упомянутого дискурс-анализа была сделана на базе сущностной специфики антропогенной экологической тематики и понятийного аппарата дискурса и дискурс-анализа. Основным предметом рассмотрения антропогенного дискурса/текста (сущностная специфика) – рассмотрение соотношения между вредным воздействием хозяйственной деятельности человека на окружающую среду и улучшением социально-экономических условий (рабочие места, заработная плата и т.д.), являющихся результатом хозяйственной деятельности. Именно от этого соотношения зависит решение вопроса о допустимости последней.

Понятийный аппарат дискурса чрезвычайно разнообразен. По мнению М. Фуко и В.И. Карасика, главными признаками дискурса являются контекстуальность и институциональность [6, 7]. Н.Д. Арутюнова подчеркивает необходимость учета экстралингвистических факторов при рассмотрении дискурса [8]. Е.С. Кубрякова [9] обращает особое внимание на многоплановое и разностороннее определение дискурса как особого коммуникативного события. С.К. Гураль подчеркивает необходимость учета того, что дискурс и дискурс-анализ являются сверхсложной саморазвивающейся системой [10]. Главной тенденцией развития современного дискурс-анализа, по мнению М.Л. Макарова, является его общая интерпретативная направленность [4]. Учитывая вышесказанное, представляется целесообразным сконцентрироваться на том, что является главным в контексте разработки дискурс-анализа как инструмента формирования критического осознания языка, а именно на выявлении и исследовании контекстуального наполнения антропогенного экологического дискурса.

Схема дискурс-анализа антропогенных экологических текстов приведена на рис. 1. Дискурс-анализ включает три этапа: текстуальный

анализ (анализ исходного текста), интертекстуальный анализ, выводы. Текстуальный и интертекстуальный анализы делаются с использованием критического подхода, под которым понимается внутренняя установка исследователя на то, чтобы ставить под сомнение всю поступающую информацию и собственные убеждения. Критическим подходом должны быть «пропитаны» и выводы.

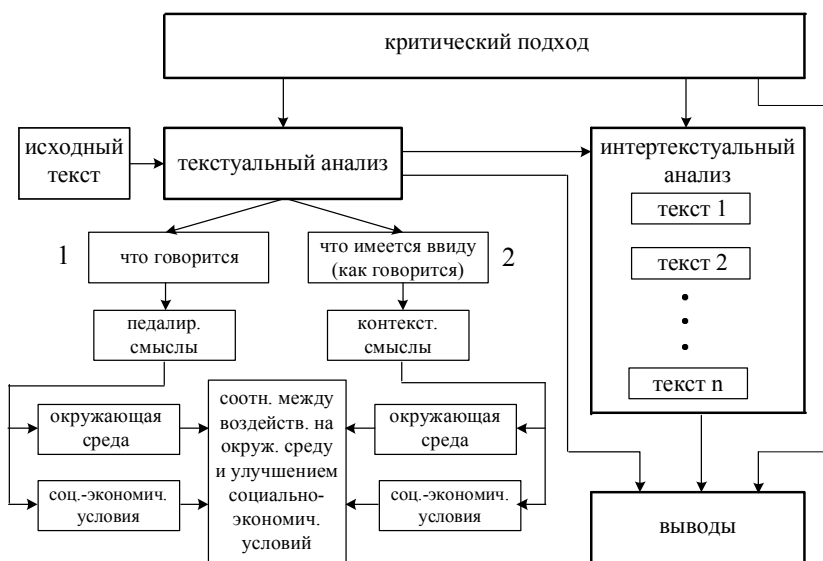


Рис. 1. Схема дискурс-анализа антропогенных экологических текстов

Текстуальный анализ. Текстуальный анализ ограничен рамками исходного текста как изолированного, автономного речевого образования. Ментальной базой для текстуального анализа являются знания, жизненный опыт и гражданская позиция студента. Текстуальный анализ включает две стадии.

На первой стадии студент прежде всего обращает внимание на то, что говорится в тексте, т.е. на то, как сам автор видит состояние проблемы и способы ее решения. Результатом первой стадии является выявление педалируемых (выделяемых) автором смыслов.

Вторая стадия текстуального анализа направлена на выявление в тексте того, что В.И. Карасик называет «что имеется в виду», а М. Фуко называет «несказанное».

На этой стадии студент должен обратить внимание на все нюансы текста с тем, чтобы выявить все вызывающие сомнения составляющие текста. При этом он должен руководствоваться следующими критическими рекомендациями:

- отделять главное от несущественного и акцентироваться на первом;
- уметь различать предположения, личное мнение, факты, которые нельзя проверить;
- выделять ошибки в рассуждениях;
- обращать особое внимание на логическую непоследовательность;
- находить внутренние противоречия в тексте, т.е. противоречия между разными частями текста;
- находить противоречия между тем, как «подается» проблема в тексте и как она видится в других информационных источниках;
- видеть чрезмерное усложнение или упрощение проблемы;
- выявлять чрезмерный пафос или чрезмерный негатив в рассуждениях;
- выявлять неискренность и ложь;
- выделять предвзятость отношений, мнений и суждений;
- видеть чрезмерную однозначность или напротив чрезмерную многозначность способов решения проблемы;
- видеть возможного заказчика текста и его мотивы.

Если будут обнаружены вызывающие сомнения составляющие текста, то студенту необходимо понять, есть ли у текста контекстные смыслы, т.е. скрытые смыслы, которые по каким-то причинам не декларируются автором дискурса, но, тем не менее, могут быть увидены теми читателями, у которых эти скрытые смыслы могут резонировать с их внутренними, «спящими» убеждениями. Если сомнения у студента есть, то он должен попытаться понять сущность контекстных смыслов и то, как соотносятся педалируемые и контекстные смыслы между собой, т.е. не являются ли педалируемые смыслы прикрытием, маскировкой контекстных смыслов.

Педалируемые смыслы рассчитаны на пробуждение гуманистических, эмоциональных реакций человека в отношении какой-то проблемы. Ознакомившись с педалируемыми, как правило благородными, на первый взгляд, смыслами, человек легче «проникнется» контекстными (неявными) смыслами, в которых автором текста предлагаются приемлемые ему способы решения проблемы. Внедрение исподволь в сознание читателя контекстных смыслов является основной целью дискурса, который содержит несколько смыслов. Есть расхожая фраза: «Дьявол кроется в деталях». Контекстные смыслы и являются теми деталями, в которых кроется дьявол. Гарантом того, что дьявол не вырвется наружу, является выявление контекстных смыслов. Вторая стадия текстуального анализа требует мобилизации всего интеллектуального и критического ресурсов студента и, на наш взгляд, является вершиной процесса «критического осознания текста/языка».

Смысловая многоликость присуща многим дискурсам. При наличии нескольких смыслов между последними неизбежно возникает определенная иерархия, отношения господства и подчинения. Эти отношения формируются автором дискурса посредством формирования разной (нужной ему) степени доступности смыслов читателю. Смысловая многоликость присуща прежде всего дискурсам, в которых рассматриваются сложные и многоаспектные вопросы, не имеющие однозначных решений. Таковыми являются, например, дискурсы, посвященные глобальным экологическим проблемам. Создание дискурса с нужной автору степенью доступности смыслов требует немалого мастерства. Не меньшее мастерство необходимо и исследователю такого дискурса.

На рис. 2 приведена графическая иллюстрация вышеизложенного с помощью луковичной диаграммы голландского ученого Г. Хофстеде [11]. Внешними эксплицитными слоями дискурса являются символы, герои, ритуалы. Идеал/сущность/смысл дискурса он размещает в имплицитном ядре. Именно идеал/сущность/смысл определяют поведение людей. Предложенная Г. Хофстеде диаграмма содержит одно имплицитное ядро. Если дискурс содержит несколько смыслов, то луковичная диаграмма, иллюстрирующая этот дискурс, на наш взгляд, должна содержать соответствующее число ядер. Рисунок 2 соответствует дискурсу, содержащему два имплицитных ядра/смысла. Если автором дискурса заложено два ядра/смысла, что называется на выбор читателя, то это означает одинаковую доступность к ядрам/смыслам. В этом случае ядра/смыслы находятся в диаграмме рядом друг с другом. Если же один из смыслов является педалируемым, а другой контекстным, то ядро, в котором заложен педалируемый смысл, прикрывает ядро, в котором заложен контекстный смысл. Именно прикрывает, а не закрывает полностью, так как в последнем случае не будет достигнута цель автора дискурса – «имплантация» в сознание читателя нужных ему способов решения проблемы. Процесс дискурс-анализа иллюстрируется линией, направленной от наружного слоя к ядрам дискурса. Стрелки на этом пути символизируют процесс анализа эксплицитных слоев луковичной диаграммы и познания педалируемого и контекстного смыслов.

В экологических дискурсах педалируемый смысл нередко акцентирован на призывы к сохранению окружающей среды, а контекстные смыслы являют собой конкретику, посредством которой окружающая среда может быть сохранена. Такой конкретикой может быть, например, запрет на строительство промышленного предприятия под предлогом заботы об окружающей среде. При этом «зелеными» может игнорироваться то обстоятельство, что минимальное воздействие предприятия на окружающую среду с запасом перекрывается улучшением социально-экономических условий.

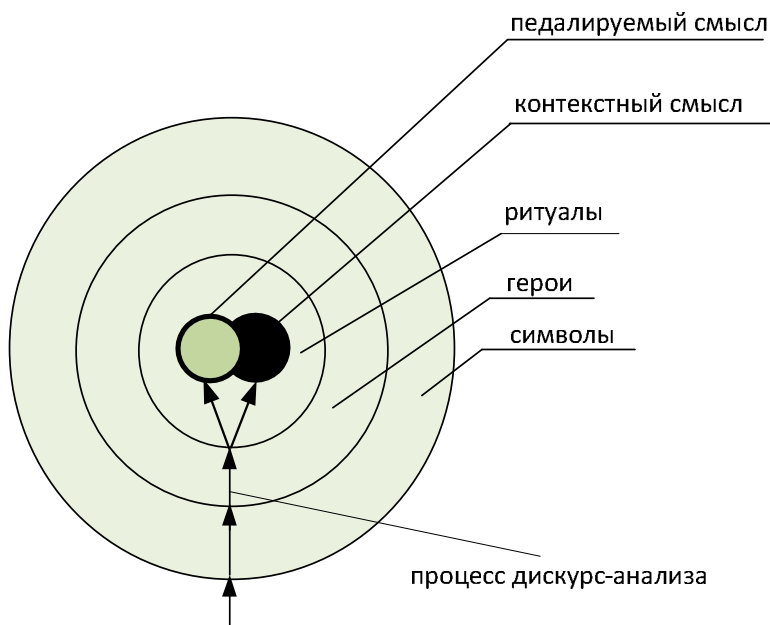


Рис. 2. Процесс дискурс-анализа текста с двумя ядрами/смыслами при помощи луковичной диаграммы Г. Хофстеде

На рис. 1 показано, что дискурс-анализ предполагает выявление педалируемых и контекстных смыслов как в части воздействия хозяйственной деятельности на окружающую среду, так и в части ее воздействия на социально-экономические условия жизни людей. Это необходимо для того, чтобы на базе этих смыслов определить реальное соотношение между неблагоприятным воздействием хозяйственной деятельности на окружающую среду и улучшением социально-экономических условий, являющихся результатом этой деятельности. Это обстоятельство подчеркивается тем, что указанное соотношение находится в центре всех смыслов. Выявление и поиск оптимального соотношения между вредным воздействием на окружающую среду и улучшением социально-экономических условий жизни людей являются обязательными для вынесения обоснованных выводов, которые являются итогом экологического дискурс-анализа. Если текстуального анализа достаточно для вынесения обоснованных выводов по тексту, то интертекстуальный анализ не делается. В противном случае выводам предшествует интертекстуальный анализ.

Интертекстуальный анализ. На рис. 1 показано, что интертекстуальный анализ предполагает изучение дополнительных текстов от № 1 до № n, где в качестве n может быть любое число текстов. При этом каждый дополнительный текст анализируется по той же схеме, по которой делается текстуальный анализ исходного текста. Интертекстуальный

анализ, прежде всего, предполагает изучение цитируемых в исходном тексте информационных источников. Цитируемые тексты по определению являются наиболее близкими по содержанию к исходному тексту. Кроме того, изучение цитируемых текстов позволяет проверить корректность цитирования. Если цитируемых текстов недостаточно для того, чтобы сформировать выводы, то необходимо привлечь другие тексты, посвященные рассматриваемой тематике. В частности, следует использовать тексты, на которые есть ссылки в цитируемых текстах.

На интертекстуальном этапе у студента появляется возможность выявить и проанализировать возможные варианты интерпретации исходного текста как бы «извне», т.е. в процессе сопоставления и сравнения с другими текстами или высказываниями. На этом этапе студент видит, как другими авторами оцениваются состояние проблемы и способы ее решения, рассмотренные в исходном тексте. Именно в пространстве интертекстуального рассмотрения осуществляются самые разные стратегии чтения и понимания текстов. Интертекстуальный анализ является исследованием того, как, стремясь добиться нужного результата, анализируемый дискурс привлекает и интерпретирует другие дискурсы.

Выводы. Необходимо обучать студентов делать выводы, поскольку выводы являются итогом дискурс-анализа. В выводах студентом должен быть вынесен «вердикт» по исходному тексту: согласен ли он с тем, как его автор оценивает состояние проблемы и способы ее решения. Если не согласен, то в выводах должно быть дано его видение по указанным вопросам. Иногда однозначные выводы сделать сложно. В выводах студент также должен выразить свою точку зрения на то, не является ли исследуемый дискурс социальным заказом. Если является, то он должен назвать предполагаемых заказчиков дискурса и их мотивы.

Итогом вышеизложенного, видимо, должно быть следующее: дискурс-анализ антропогенных экологических текстов является синтезом сущностной специфики антропогенной экологической тематики и понятийного аппарата дискурса и дискурс-анализа. Дискурс-анализ антропогенных экологических текстов направлен на выявление всех заложенных в экологический дискурс педалируемых и контекстных смыслов в части воздействия рассматриваемой хозяйственной деятельности на окружающую природу и на человеческое сообщество, в особенности на выявление оптимального соотношения между неблагоприятным воздействием хозяйственной деятельности на окружающую среду и положительным воздействием на социально-экономические условия жизнедеятельности людей.

Результаты исследования

Результатом исследования является адаптация описанного выше дискурс-анализа антропогенных экологических текстов к основному документу государственной экологической экспертизы «Оценка воздействия на окружающую среду». Дисциплина «Оценка воздействия на окружающую среду и экологическая экспертиза» преподается студентам всех экологических специальностей. Оценка воздействия на окружающую среду делается заказчиком на проектной или предпроектной стадии. Эта оценка требует вероятностного прогноза изменений окружающей среды, основанного на применении знаний в области физических, биологических и социальных наук. Прогноз необходимо проводить только для тех природных компонентов, воздействие на которые приведет к явным и нежелательным экологическим, социальным и другим связанным с ними последствиям.

В научно-исследовательских организациях, привлекаемых заказчиками для выполнения оценки воздействия на окружающую среду, накоплен определенный опыт прогнозирования изменений состояния различных компонентов окружающей среды, разработаны методики интегрального поискового прогноза этих изменений и т.д. Государственная экологическая экспертиза – это многоаспектное мероприятие. Но ее самая важная составляющая заключается в том, что независимые от заказчика эксперты изучают/анализируют основной экологический документ «Оценка воздействия на окружающую среду» и дают заключение о его достоверности. При этом основным принципом государственной экологической экспертизы является принцип презумпции опасности для окружающей среды любой деятельности человека. Суть этого принципа заключается в том, что деятельность, связанная с использованием природных ресурсов, влечет за собой воздействие на окружающую среду, результатом которого может быть ухудшение среды обитания. Концепция критики, заложенная в предлагаемый дискурс-анализ, органично сочетается с самой сутью государственной экологической экспертизы, что позволяет надеяться на целесообразность применения разработанного дискурс-анализа при экспертизе документа «Оценка воздействия на окружающую среду» (ОВОС).

На рисунке 3 приведена схема дискурс-анализа, адаптированная к документу ОВОС. Исходным текстом, подлежащим дискурс-анализу, является текст ОВОС. Перечень оценок воздействия на окружающую среду, входящих в состав ОВОС, зависит от проектируемого объекта. Примерный перечень выглядит так [12]:

- оценка воздействия на атмосферу;
- оценка воздействия на поверхностные воды;
- оценка воздействия на литосферу;

- оценка воздействия на почвенный покров;
- оценка воздействия на растительный покров;
- оценка воздействия на животный мир;
- социально-экономическая оценка.

Шесть из вышеуказанных оценок – чисто экологические. Последняя является прогнозом социальных и экономических изменений, к которым может привести реализация проекта. На рис. 3 в целях сокращения показаны три оценки.

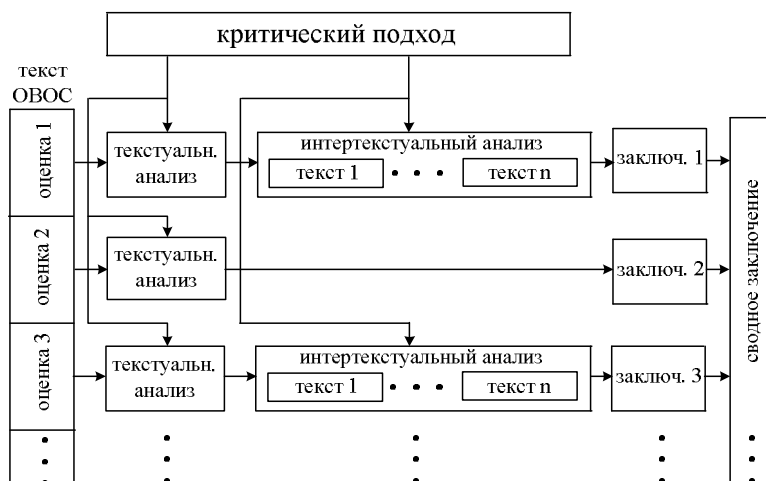


Рис. 3. Схема дискурс-анализа документа «Оценка воздействия на окружающую среду»

Текстуальный анализ каждой оценки, входящей в состав ОВОС, делается так же, как и вышеописанный текстуальный анализ экологических текстов (см. рис. 1). Также при этом нужно учитывать, что оценки ОВОС являются более строгими и технически детерминированными документами, чем общераспространенные экологические тексты. На текстуальном этапе анализ каждой оценки ограничен рамками исходного текста, в котором содержится оценка. Студенты критически рассматривают оценку на предмет ее достоверности в том виде, как она представлена заказчиком, ориентируясь на свои знания в экологической области. Главной задачей студентов на этом этапе является выявление «сомнительных» оценок, т.е. оценок, в которых степень неблагоприятного воздействия хозяйственного объекта на окружающую среду может быть занижена либо не корректно использованы нормативные документы. Эта работа кроме экологических знаний требует от студентов критического мышления, умения видеть контекстные смыслы и противоречия даже в том, что выглядит на первый взгляд убедительным. «Сомнительные» оценки подлежат интертекстуальному анализу.

На рисунке 3 для такого анализа выбраны оценки № 1 и 3. Заключение по оценке № 2 было сделано без интертекстуального этапа на том основании, что текстуальный анализ не дал повода к сомнениям в части достоверности этой оценки.

Интертекстуальный анализ предполагает привлечение дополнительной информации для вынесения заключения по рассматриваемой оценке. На рисунке 3 показано, что интертекстуальный анализ предполагает изучение дополнительных текстов от № 1 до № n, где в качестве n может быть любое число. Причем для разных оценок число дополнительных текстов может быть разным. Это число зависит от рассматриваемого воздействия и от планируемого объекта. Чем шире спектр источников, из которых берется дополнительная информация, тем более достоверным и объективным будет заключение.

Кроме нормативных документов, которые регламентируют степень загрязнения окружающей среды, является полезной информация о влиянии на окружающую среду уже действующих аналогичных предприятий. Эта информация может быть получена из открытых информационных источников, находящихся на территории, где располагаются аналогичные предприятия. Очень полезными могут быть отзывы населения об экологической обстановке вблизи действующих аналогичных предприятий. Эффективным в этом плане может стать использование интернет-ресурсов. Анализ каждого дополнительного текста на интертекстуальном этапе делается так же, как делается текстуальный анализ оценок. На всех этапах студент должен делать анализ с использованием критического подхода. Его доминирование является естественным, поскольку документ «Оценка воздействия на окружающую среду» создается по заказу промышленников, которые часто экономически заинтересованы в снижении расходов на природоохранные мероприятия. По заключениям, данным в отношении всех оценок, делается сводное заключение о допустимости строительства объекта. Для вынесения положительного сводного заключения необходимо, чтобы заключения по всем оценкам были положительными.

Заключение

Описанный выше дискурс-анализ антропогенных экологических текстов был разработан в целях формирования критического осознания иностранного языка у студентов-экологов. Концепция критики, заложенная в указанный дискурс-анализ, органично сочетается с принципом презумпции опасности для окружающей среды всякой хозяйственной деятельности, являющимся главным принципом государственной экологической экспертизы. Это позволяет надеяться на то, что предлагаемый дискурс-анализ может быть полезен в преподавании у студен-

тов-экологов дисциплины «Оценка воздействия на окружающую среду и экологическая экспертиза».

Список источников

1. *Ali S.* Critical language awareness in pedagogic context // *English Teaching*. 2011. № 4 (4). 28 p.
2. *Fairclough N.* Critical Language Awareness. London ; New York : Routledge, 2014. 343 p.
3. *Wallace C.* Critical Language Awareness in the Foreign Language Classroom : thesis for the degree of Doctor of Philosophy. London, 1998.
4. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
5. *Кубрякова Е.С., Александрова О.В.* Структура и семантика художественного текста : докл. VII Междунар. конф. М., 1999. С. 186–197.
6. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. М., 1988. 704 с.
7. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
8. *Арутюнова Н.Д.* Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.
9. *Кубрякова Е.С.* О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты : сб. обзоров. М., 2000. С. 16.
10. *Гураль С.К.* Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009.
11. *Hofstede G.* Culture's consequences: international differences in work-related values. London : Sage Publications, 1980. 475 p.
12. *Матвеев А.В., Котов В.П.* Оценка воздействия на окружающую среду и экологическая экспертиза : учеб. пособие. СПб., 2004. 104 с.

References

1. Ali S. (2011) Critical language awareness in pedagogic context. *English Teaching*. 4 (4). 28 p.
2. Fairclough N. (2014) Critical Language Awareness. London and New York: Routledge. 343 p.
3. Wallace C. (1998) Critical Language Awareness in the Foreign Language Classroom: Thesis for the degree of Doctor of Philosophy, Institute of Education, University of London, London.
4. Makarov M.L. (2003) Osnovy teorii diskursa [Fundamentals of the discourse theory]. M.: ITDGK Gnozis. 280 p.
5. Kubryakova E.S., Aleksandrova O.V. (1999) Struktura i semantika hudozhestvennogo teksta [Structure and semantics of literary text] // Doklady VII mezhdunar. konf. M. pp. 186–197.
6. Fuko M. (1988) Slova i veshchi. Arheologiya humanitarnykh nauk [Words and things. Archeology of the humanities]. M. 704 p.
7. Karasik V.I. (2002) Jazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd.
8. Arutyunova N.D. (1990) Diskurs [Discourse] // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'. M.: Sov. Enciklopediya. pp. 136–137.
9. Kubryakova E.S. (2000) O ponyatiyah diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike [On the concepts of discourse and discourse analysis in modern linguistics] // Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funkcional'nye i strukturnye aspekty: sb. obzorov. M. p. 16.

10. Gural' S.K. (2009) Obuchenie inoyazychnomu diskursu kak sverhslozhnoj samorazvivayushchejsya sisteme (yazykovoj vuz) [Teaching foreign language discourse as a highly complex self-developing system (language university)]. Pedagogics doc. dis. Tomsk.
11. Hofstede G. (1980) Culture's consequences: international differences in work-related values / London: Sage Publications. 475 p.
12. Matveev A.V., Kotov V.P. (2004) Ocenka vozdeystviya na okruzhayushchuyu sredu i ekologicheskaya ekspertiza [Environmental Impact Assessment and Ecological Expertise]. Uchebnoe posobie / SPbGUAP. SPb. 104 p.

Информация об авторах:

Головко О.С. – кандидат педагогических наук, преподаватель английского языка кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: oksana0101@list.ru

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

Серова Т.С. – доктор педагогических наук, профессор, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: serowa@pstu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Golovko O.S., Ph.D. (Education), Lecturer, Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: oksana0101@list.ru

Gural S.K., D.Sc. (Education), Professor of the Department of English Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Serowa T.S., D.Sc. (Education), Professor, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: serowa@pstu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 25.10.2022; принята к публикации 09.11.2022

Received 25.10.2022; accepted for publication 09.11.2022

Научная статья

УДК 378.13:035.6(47)

doi: 10.17223/19996195/60/8

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОДЫ

**Наталья Владимировна Горбунова¹, Эмилия Павловна Комарова²,
Александр Сергеевич Фетисов³**

¹ *Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет им. В.И. Вернадского», Ялта, Россия*

^{2,3} *Воронежский государственный технический университет, Воронеж, Россия*

¹ *natalya-gor2008@yandex.ru*

² *vivtkmk@mail.ru*

³ *asfet-2011@mail.ru*

Аннотация. Научно-техническая революция XIX в. обусловила радикальные изменения, постоянно происходящие в повседневной жизни каждого человека, что непосредственно связано с новыми научными открытиями и техническими инновациями, существенно преобразившими картину мира человека XX и XXI столетий. Научные изменения и открытия существенно влияют на современное социокультурное пространство, расширяют спектр возможностей для обеспечения эффективного межкультурного взаимодействия представителей различных этносов, проживающих на территории одного субъекта Российской Федерации, поиска новых механизмов и технологий его реализации, актуализируют появление новых профессий и компетенций. Особая роль в подготовке будущих педагогов в поликультурном регионе отводится языку и культуре не только как уникальной форме выражения взглядов на мир представителей разных этносов, но и эффективному средству расширения межэтнических контактов, мироустройства.

Определены теоретико-методологические основания культурологического и этнокультурного подходов к подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном регионе, изучение родного языка и культуры своего народа и других этносов. Проанализированы и обоснованы культурологический и этнокультурный подходы в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном регионе; выявлены знания будущими педагогами традиций, истории, культуры, этнокультурных особенностей своего и других этносов, проживающих в поликультурном регионе; определены уровни понимания будущими педагогами сущности явления культуры межнационального общения, общепринятых норм и правил общения при взаимодействии с представителями других этносов, проживающих в поликультурном регионе.

Использовались следующие методы исследования: теоретические: анализ и синтез научных категорий, систематизация научных данных, обобщение педагогического опыта; эмпирические: количественный и качественный анализ данных проведенного опроса среди обучающихся первых курсов; диагностические: опрос, методы математической статистики. Выявление особенностей этнокультурного подхода в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятель-

ности в поликультурном регионе; знания будущими педагогами традиций, истории, культуры, этнокультурных особенностей своего и других этносов; уровня понимания будущими педагогами сущности явления культуры межнационального общения, общепринятых норм и правил общения при взаимодействии с представителями других этносов необходимы для эффективной организации межкультурного взаимодействия в поликультурном регионе, повышения эффективности подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: культура, язык, поликультурный регион, подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности, культурологический подход, этнокультурный подход

Для цитирования: Горбунова Н.В., Комарова Э.П., Фетисов А.С. Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном регионе: культурологический и этнокультурный подходы // Язык и культура. 2022. № 60. С. 140–155. doi: 10.17223/19996195/60/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/8

FUTURE TEACHERS TRAINING FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE MULTICULTURAL REGION: CULTURAL AND ETHNOCULTURAL APPROACHES

Natalya V. Gorbunova¹, Emilia P. Komarova², Alexander S. Fetisov³

¹ *Humanities and Education Science (branch) Academy of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, Yalta, Russia*

^{2,3} *Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia*

¹ *natalya-gor2008@yandex.ru*

² *vivtkmk@mail.ru*

³ *asfet-2011@mail.ru*

Abstract. The scientific and technical revolution of the 20th century caused radical changes that are constantly taking place in the daily life of each person, which is directly related to new scientific discoveries and technical innovations that have significantly transformed the picture of the human world of the 20th and 21st centuries. Scientific changes and discoveries dramatically affect the modern socio-cultural space, expand the range of opportunities to ensure effective intercultural interaction between representatives of various ethnic groups living in the territory of one subject of the Russian Federation, search for new mechanisms and technologies for its implementation, and update the emergence of new professions and competencies. A special role in the training of future teachers in the multicultural region is given to language and culture, not only as a unique form of expressing views on the world of representatives of different ethnic groups, but also an effective means of expanding interethnic contacts and world order. The purpose of the study is to determine the theoretical and methodological foundations of cultural and ethnocultural approaches to the future teachers training or professional activities in the multicultural region, the study of the native language and culture of their people and other ethnic groups. Objectives of the study are analysis and justification of cultural and ethnocultural approaches in the future teachers training for professional activities in the multicultural region; identification of future teachers' knowledge of traditions, history,

culture, ethnocultural characteristics of their own and other ethnic groups living in the multicultural region; determining the level of understanding by future teachers of the essence of the phenomenon of culture of interethnic communication, generally accepted norms and rules of communication when interacting with representatives of other ethnic groups living in the multicultural region.

Research methods are: theoretical: analysis and synthesis of scientific categories, systematization of scientific data, generalization of pedagogical experience; empirical: quantitative and qualitative analysis of survey data among first-year students; diagnostic: polling, methods of mathematical statistics. Identification of the peculiarities of the ethnocultural approach in the future teachers training for the professional activities in the multicultural region; future teachers' knowledge of traditions, history, culture, ethnocultural characteristics of their own and other ethnic groups; the level of understanding by future teachers of the essence of the phenomenon of culture of interethnic communication, generally accepted norms and rules of communication when interacting with representatives of other ethnic groups is necessary for the effective organization of intercultural interaction in the multicultural region, to increase the effectiveness of future teachers training for the professional activities.

Keywords: culture, language, multicultural region, future teachers training for professional activities, cultural approach, ethnocultural approach

For citation: Gorbunova N.V., Komarova E.P., Fetisov A.S. Future teachers training for professional activities in the multicultural region: cultural and ethnocultural approaches. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 140-155. doi: 10.17223/19996195/60/8

Введение

Научно-техническая революция XIX в. обусловила радикальные изменения, постоянно происходящие в повседневной жизни каждого человека, что непосредственно связано с новыми научными открытиями и техническими инновациями, существенно преобразившими картину мира человека XX и XXI столетий. Научные изменения и открытия существенно влияют на современное социокультурное пространство, расширяют спектр возможностей для обеспечения эффективного межкультурного взаимодействия представителей разных этносов, поиска новых механизмов и технологий его реализации. В Российской Федерации много уникальных поликультурных регионов, объединивших множество самобытных этносов.

Особая роль в подготовке будущих педагогов в поликультурном регионе отводится культуре и языку, как эффективному средству расширения межэтнических контактов, мироустройства. Для достижения этих целей необходимо глубокое понимание особенностей менталитета, системы моральных ценностей представителей разных этносов, проживающих на территории поликультурного региона. Существование на одной территории и межкультурное взаимодействие способствуют обогащению человеческого интеллекта и поведения, уважению культурных традиций, формированию общечеловеческого образа мира [1]. Базовые нацио-

нальные ценности определены в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России и включают «любовь к России, своему народу, своей малой родине, служение Отечеству; красоту, гармонию, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие; мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество» [2]. Необходимость формирования культуроведческой и этнокультурной компетенций, нашедшая отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), актуализировала изучение языка, истории, культуры народов поликультурного региона, в котором язык выступает одновременно и средством передачи социального опыта, и средством хранения традиций культуры и истории. В Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации подчеркивается ведущая роль русского языка в процессе формирования личности, гражданина, в приобщении к отечественной культуре, в сохранении национальных традиций, «русский язык как государственный язык Российской Федерации является стержнем, вокруг которого формируется российская идентичность, гражданское, культурное, образовательное пространство страны» [3. С. 1].

Основные задачи проведенного исследования заключались в следующем:

- анализ и обоснование этнокультурного подхода в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном регионе;
- выявление знания будущими педагогами традиций, истории, культуры, этнокультурных особенностей своего и других этносов региона;
- определение уровня понимания будущими педагогами сущности явления культуры межнационального общения, общепринятых норм и правил общения при взаимодействии с представителями других этносов поликультурного региона.

Методология исследования

Социокультурные, социально-экономические процессы и преобразования, происходящие в современном обществе, актуализируют необходимость поиска методологических оснований различных педагогических явлений, феноменов. Обобщенной методологической основой психолого-педагогических, социологических проблем является культурологический подход в контексте общефилософского понимания культуры, в новом более широком понимании, связанном не только с культурными аспектами, но и с лежащей в основе профессиональной педагогической деятельностью. Именно такое трактование культурологического подхода обеспечивает понимание психолого-педагогических яв-

лений с учетом социально-культурных, социально-экономических процессов в ретроспективе. Кроме того, содержательный аспект образования базируется на культурных доминантах прошлого, выступая отражением культуры определенной эпохи.

Культурологический подход – методологическая позиция, проявляющаяся в единстве аксиологического, деятельностного и индивидуально-творческого аспектов культуры, в рамках которой человек одновременно выступает и субъектом, и главным действующим лицом, создателем культуры. В современной трактовке можно выделить три аспекта культуры: совокупность духовных и материальных ценностей, способ деятельности человека, процесс творческой самореализации личности. Сущность культуры составляет совокупность духовных и материальных ценностей человечества (А.И. Арнольдов, Ю.И. Ефимов, И.И. Громов, В.А. Малахов, В.П. Тугаринов, Н.З. Чавчавадзе) [4]. При таком понимании сущности культуры человек одновременно является и объектом культурных воздействий, и субъектом, создателем ценностей, действующим в рамках общечеловеческих ценностей.

Принципами культурологического подхода выступают:

- принцип культуросообразности, определяющий отношение между воспитанием и культурой как средой, развитие личности как части культуры (А. Дистервег, П. Флоренский) [5]; «способность образовательного процесса отражать и выражать общечеловеческие и национальные ценности в их взаимосвязи» [6. С. 75]. В образовании культуросообразность способствует глубокому пониманию многообразия культур разных этносов, культурной идентификации, развитию культуры личности;

- принцип продуктивности, раскрывающий созидательный характер, стимулирующий активность человека во всех сферах жизнедеятельности, ориентированный на создание нового продукта;

- принцип мультикультурности, отражающий доминирующую ориентацию на разнообразие и многообразие культуры, культурных ценностей, обеспечивающий взаимодействия всех типов культур, диалог и полилог культур [6. С. 86–87]; способствующий сохранению и приумножению культурных ценностей, культурной идентичности и пониманию культурных различий;

- принцип единства и гармонизации рационального и эмоционального факторов, обеспечивающий эмоционально-ценностное постижение широкого пласта культуры, личностного смысла для себя всех культурных процессов и явлений.

На выработанных человечеством ценностях национальных культур базируется этнокультурный подход, обеспечивающий освоение различных пластов культуры этнических и общественных групп и мира в целом; приобщение к системе общечеловеческих ценностей, мораль-

ных устоев и общественных норм. Реализация этнокультурного подхода позволит сохранить и ретранслировать русскую культуру и культуру родного народа, культуру народов России в контексте общемировой культуры.

Принципами этнокультурного подхода выступают:

- принцип культуротворчества (Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк) [7], направленный на созидание новых и постижение уже существующих культурных ценностей, инкультурацию; метапринцип, который, с одной стороны, адекватен особенностям и требованиям современной культуры, а с другой стороны, обеспечивает возможность социальной реконструкции с целью организации новых культурных форм (Н.Б. Крылова) [6. С. 76];

- принцип народности, предполагающий освоение ценностей национальной культуры, истории, традиций, приобщения к культурно-историческим корням; развитие чувства принадлежности к определенной нации, формирование знаний о духовных ценностях своего народа;

- принцип диалога культур, предполагающий необходимость учета традиций национального воспитания, поликультурного состава ученических и трудовых коллективов (В.С. Библер, А.Б. Панькин) [8]. Взаимодействие с другими культурами обеспечивает глубокое осознание культуры своего народа и вместе с тем способствует глубокому пониманию культур других этносов поликультурного региона;

- принцип толерантности (Г.С. Абибулаев, Л.П. Ильченко), формирование уважения к различным этническим культурам и народам, принятие общечеловеческих ценностей, готовность к диалогу и сотрудничеству культур, народов, конфессий.

Исследование

Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном регионе невозможна без осознания огромной роли языка и культуры. Освоение будущими педагогами культурных ценностей обусловило потребность в формировании педагогической культуры. Следует отметить взаимосвязь и историческую взаимообусловленность категорий «культура» и «деятельность», которые развиваются параллельно.

В последние годы существенно изменился портрет современного педагога. Для этого существует ряд предпосылок и противоречий:

- в связи с быстрой сменой информационного поля, устареванием информации в эпоху цифровизации молодой специалист при выпуске из вуза оказывается недостаточно готов к работе, поскольку те знания и умения, которые он осваивал на протяжении четырех-пяти лет в вузе, существенно устарели, технологии значительно продвинулись вперед;

– работодателей не всегда устраивает тот специалист, которого они получают при «выходе» из вуза;

– в эпоху интенсивного развития цифровых технологий современной школе необходим педагог, умеющий общаться с «цифровым» ребенком, обладающий рядом широких компетенций.

Так, в Профессиональном стандарте «Педагог» представлен широкий спектр умений, которыми должен оперировать педагог: «...объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями обучающихся; разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде; использовать и апробировать специальные подходы к обучению с целью включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании (обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья); владеть ИКТ-компетентностями (общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность), отражающими профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности; организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона» [9].

Как социально-культурное явление профессия имеет сложную структуру, включающую: предмет, средства, результат, цели, ценности, нормы, методы и методики.

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, с изменениями от 23 августа 2016 г. подчеркивается необходимость формирования общекультурных компетенций и понимания места предмета в общей картине мира [9]. Социально-экономические и технологические изменения, происходящие в обществе, обусловили изменение сущности и роли педагогической профессии.

А.П. Тряпицына подчеркивает, что профессиональная подготовка будущих педагогов рассматривается как процесс, детерминированный требованиями к ее результатам; становление субъектного опыта профессионально-педагогической деятельности [10].

Реализация культурологического подхода непосредственно связана с профессиональной деятельностью педагога, его педагогической культурой. Термин «педагогическая культура» введен В.А. Сухомлинским в работе «Сердце отдаю детям». В.А. Сухомлинский основой педагогической культуры считал воспитание чувств учителя, подчеркивал важность эмоциональной культуры [11]. Различные аспекты проблемы формирования педагогической культуры находят отражение в трудах А.А. Деркача, З.Ф. Есаревой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.Н. Тарасевич [12–14].

И.Ф. Исаев выделяет три группы противоречий формирования педагогической культуры:

- социокультурные, направленные на преодоление кризиса педагогической культуры, причины которого связаны с недооценкой роли педагогического образования, ценности педагогической профессии; разрешение противоречия между общекультурными традициями и их недостаточным учетом в профессиональной деятельности;

- общепедагогические: между многообразием ценностей педагогической культуры и степенью их освоения;

- личностно-творческие: между опытом отдельных педагогов, образовательных организацией и несистематизированностью данного опыта [15].

Согласно «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года», образование направлено на обеспечение «гармонизации национальных и этнокультурных отношений, сохранение и поддержку этнической и национально-культурной самобытности народов России, гуманистических традиций их культур» [16. С. 4].

Требования к этнокультурной подготовке студентов педагогических вузов определяются ФГОС высшего образования «Педагогическое образование». Программой бакалавриата установлены следующие универсальные компетенции:

- коммуникация – УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах);

- межкультурное взаимодействие – УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах [17].

Как справедливо подчеркивает в своей докторской диссертации С.Н. Федорова, в условиях поликультурной среды выдвигаются новые требования к подготовке подрастающего поколения к жизни, обуславливается необходимость изучения культурного наследия народов. Анализ реальной образовательной практики позволяет прийти к выводу, что в своей практической деятельности во время прохождения разных видов педагогической практики будущие педагоги недостаточно ис-

пользуют богатый педагогический потенциал этнокультурологической составляющей [18].

Реализация культурологического и этнокультурного подходов в процессе подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном регионе осуществляется в ходе изучения таких дисциплин учебного плана, как «Педагогика», «Психология», «Философия образования», «Культурология», «Этнография», «Этнокультурология», курсов по выбору этнокультурной тематики; во время прохождения педагогических практик.

В компетентностной модели будущего учителя, представленной Э.Н. Никитиным, особая роль отводится общим этнокультурно-педагогическим компетенциям, включающим: осознание ценности Отечества; понимание феномена этнической культуры; принятие духовных и этнокультурных ценностей народов региона, страны, мира в ходе диалога и полилога; способность к межэтническому, межкультурному общению, коммуникации (Л.П. Карпушина) [19].

Особый смысл реализации культурологического и этнокультурного подходов в поликультурном регионе связан с тем, что именно регионы должны сохранять и развивать этносы, возрождать этническую культуру. Как отмечает Н.В. Чекалева, социокультурная обусловленность образования базируется на трех позициях: готовность к изменениям; многообразие культур, конфессий, взглядов; цифровизация общества и виртуальность мира [20].

В условиях поликультурного региона профессиональная деятельность педагога приобретает особый смысл и имеет свою специфику. А.В. Мудрик рассматривает понятие «регион» как «часть страны, представляющую собой целостную социально-экономическую систему, обладающую общностью экономической, политической и духовной жизни, общим историческим прошлым, культурным и социальным своеобразием» [21. С. 55].

Для работы в поликультурном регионе нужен педагог с высоким уровнем этнокультурной и этнопедагогической компетентности, готовности к межкультурному взаимодействию. Для работы с контингентом обучающихся – представителей разных этнических групп педагогу необходимо:

- глубокое знание истории и культуры, национально-культурных традиций, фольклора, этнокультурных ценностей своего народа и народов, проживающих на территории субъекта Российской Федерации – поликультурного региона;

- умение сотрудничества и межкультурного взаимодействия с детьми разных национальностей.

В поликультурном регионе происходит взаимодействие разных национальных культур. Это обуславливает важность в профессиональ-

но-педагогической деятельности учета особенностей полиэтнического региона; знания истории, народного искусства, традиционной культуры [22].

Реализация в процессе подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном регионе культурологического и этнокультурного подходов повышает общекультурный уровень обучающихся, эффективность межкультурного взаимодействия.

Результаты

В соответствии с обозначенными задачами исследования проведена диагностика с целью выявления знания будущими педагогами традиций, истории, культуры, этнокультурных особенностей своего и других этносов региона; сущности явления культуры межнационального общения, общепринятых норм и правил общения при взаимодействии с представителями других этносов поликультурного региона.

Экспериментальную базу исследования составили обучающиеся первого курса Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте. В диагностическом исследовании с целью выявления знания будущими педагогами традиций, истории, культуры, этнокультурных особенностей своего и других этносов региона; сущности явления культуры межнационального общения, общепринятых норм и правил общения при взаимодействии с представителями других этносов поликультурного региона принимали участие обучающиеся направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование и логопедия» (20 человек), профиль подготовки «История» (19 человек), профиль подготовки «Математика» (23 человека), профиль подготовки «Музыка» (15 человек) кафедр педагогики и педагогического мастерства, истории и философии, математики и информатики, музыкальной педагогики и исполнительства. Обучающиеся были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Компонентный состав групп и общие условия были идентичными.

Для диагностики уровня знания будущими педагогами традиций, истории, культуры, этнокультурных особенностей своего и других этносов поликультурного региона обучающимся предлагали методику «Традиции народов региона». Статистическая обработка данных проводилась с помощью критерия Пирсона.

Результаты диагностики знания будущими педагогами традиций, истории, культуры, этнокультурных особенностей своего и других этносов региона по методике «Традиции народов региона» представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики по методике «Традиции народов региона», %

Уровень	ЭГ	КГ
Высокий	7,8	7,4
Средний	61,5	61,7
Низкий	30,7	30,9

Анализ результатов позволил выявить уровни знания будущими педагогами традиций, истории, культуры, этнокультурных особенностей своего и других этносов региона. Так, высокий уровень зафиксирован у 7,8% будущих педагогов экспериментальной (ЭГ) и 7,4% респондентов контрольной групп (КГ); средний уровень выявлен у 61,5% обучающихся экспериментальной и 61,7% будущих педагогов контрольной групп; низкий уровень продемонстрировали 30,7% будущих педагогов экспериментальной и 30,9% респондентов контрольной групп.

Анализ диагностических данных, приведенных в табл. 1, позволяет констатировать, что у обучающихся преимущественно были выявлены фрагментарные знания традиций, истории, культуры и этнокультурных особенностей народов региона.

Для выявления уровня понимания будущими педагогами сущности явления культуры межнационального общения, общепринятых норм и правил общения при взаимодействии с представителями других этносов Крыма использовали Опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова). Респондентам предлагали проранжировать утверждения в формате «согласен», «скорее согласен», «в чем-то согласен, в чем-то нет», «скорее не согласен», «не согласен»: «Я – человек, который... предпочитает образ жизни своего народа, но с большим интересом относится к другим народам; считает, что межнациональные браки разрушают народ; часто ощущает превосходство людей другой национальности; считает, что права нации всегда выше прав человека; считает, что в повседневном общении национальность не имеет значения; предпочитает образ жизни только своего народа; обычно не скрывает своей национальности; считает, что настоящая дружба может быть только между людьми одной национальности; часто испытывает стыд за людей своей национальности; считает, что любые средства хороши для защиты интересов своего народа; не отдает предпочтения какой-либо национальной культуре, включая и свою собственную; нередко чувствует превосходство своего народа над другими; любит свой народ, но уважает язык и культуру других народов; считает строго необходимым сохранять чистоту нации; трудно уживается с людьми своей национальности; считает, что взаимодействие с людьми других национальностей часто бывает источником неприятно-

стей; безразлично относится к своей национальной принадлежности; испытывает напряжение, когда слышит вокруг себя чужую речь; готов иметь дело с представителем любого народа, несмотря на национальные различия; считает, что его народ имеет право решать свои проблемы за счет других народов; часто чувствует неполноценность из-за своей национальной принадлежности; считает свой народ более одаренным и развитым по сравнению с другими народами; считает, что люди других национальностей должны быть ограничены в праве проживания на его национальной территории; раздражается при близком общении с людьми других национальностей; всегда находит возможность мирно договориться в межнациональном споре; считает необходимым “очищение” культуры своего народа от влияния других культур; не уважает свой народ; считает, что на его земле все права пользования природными и социальными ресурсами должны принадлежать только его народу; никогда серьезно не относился к межнациональным проблемам; считает, что его народ не лучше и не хуже других народов» [23. С. 13–17]. Набранная сумма баллов позволяла сделать вывод о типе этнической идентичности, выделить доминирующие типы. В результате анализа выявлено, что норма практически не встречалась. Частыми были случаи этнонигилизма, этноэгоизма, этноизоляционизма.

Сравнительные количественные результаты диагностического обследования приведены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента, %

Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	7,8	7,4	18,2	8,2
Средний	61,5	61,7	72	62,6
Низкий	30,7	30,9	9,8	29,2

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе наблюдались значительные положительные изменения. Высокий уровень выявлен у 18,2% будущих педагогов (было 7,8%); средний – у 72% обучающихся (было 61,5%); низкий – у 9,8% респондентов (было 30,7%). Незначительные положительные изменения отмечались и в контрольной группе. Высокий уровень выявлен у 8,2% будущих педагогов (было 7,4%); средний – у 62,6% респондентов (было 61,7%); низкий уровень – у 29,2% обучающихся (было 30,9%). Полученные результаты свидетельствуют об эффективности реализации культурологического и этнокультурного подходов в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном регионе.

Заключение

Анализ данных, полученных в ходе диагностики уровня готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном регионе, позволяет утверждать, что большинство респондентов недостаточно знакомы с историей и культурой этносов своего региона, что затрудняет учет этнических особенностей в профессионально-педагогической деятельности. При выявлении типа этнической идентичности частыми были случаи этнонигилизма, этноэгоизма, этноизоляционизма.

Реализация культурологического и этнокультурного подходов в процессе подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности способствовала повышению уровня их готовности: высокий уровень увеличился до 18,6%; средний – до 72,2%. Низкий уровень снизился до 9,2%. Такая положительная динамика обусловлена педагогическим потенциалом культурологического и этнокультурного подходов, использование которых способствовало эффективному бесконфликтному межкультурному взаимодействию и обеспечивалась за счет учета национального фактора в обучении и воспитании детей, их этнических особенностей, истории, культуры и традиций народов поликультурного региона. Реализация культурологического и этнокультурного подходов в процессе подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном регионе осуществлялась в соответствии с ФГОС ВО «Педагогическое образование» и обеспечивала формирование таких универсальных компетенций, как коммуникация (УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)) и межкультурное взаимодействие (УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах).

Список источников

1. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М., 2000. 146 с.
2. *Концепция* духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М., 2014. 26 с.
3. *Концепция* преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. М., 2016. 10 с.
4. *Арнольдов А.И.* Введение в культурологию (новая расширенная редакция) : учеб. пособие. М. : Народная Академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. 352 с.
5. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз, 1956. С. 136–203.
6. *Крылова Н.Б.* Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 269 с.

7. **Бондаревская Е.В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д : Булат, 2000. 351 с.
8. **Библер В.С.** Культура. Диалог культур. Опыт определения // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.
9. **Профессиональный** стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/
10. **Тряпицына А.П.** Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. 2012. № 3. С. 4–10.
11. **Сухомлинский В.А.** Сердце отдаю детям. М. : Концептуал, 2019. 320 с.
12. **Деркач А.А., Кузьмина Н.В.** Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма. М., 1993. 32 с.
13. **Есарева З.Ф.** Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Л., 1974. 112 с.
14. **Сластенин В.А., Подымова Л.С.** Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1998. 224 с.
15. **Исаев И.Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: Воспитательный аспект. Москва ; Белгород, 1992. 187 с.
16. **Национальная** доктрина образования Российской Федерации до 2025 года. URL: http://www.consultant.ru/law/podborki/nacionalnaya_doktrina_obrazovaniya_v_rf_do_2025_goda/
17. **ФГОС ВО 3+** по направлениям бакалавриата. Образование и педагогические науки. 44.03.01 «Педагогическое образование». URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94>
18. **Фёдорова С.Н.** Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 528 с.
19. **Карпушина Л.П.** Этнокультурный подход к подготовке студентов педагогических вузов // Фундаментальные исследования. 2011. № 12-2. С. 302–305. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29077>
20. **Чекалева Н.В.** Специфика подготовки будущего педагога в условиях поликультурного образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 80–88.
21. **Мудрик А.В.** Социальная педагогика. М. : Академия, 2005. 200 с.
22. **Гукаленко О.В.** Поликультурное образование: теория и практика. Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2003. 512 с.
23. **Гришина А.В., Зеленев А.А., Лунин С.Л.** Диагностика влияния этнической идентичности на формирование этнических ауто- и гетеростереотипов у беженцев и вынужденных переселенцев из регионов локальных военных конфликтов и принимающего населения : учеб.-метод. пособие. М. : КРЕДО, 2016. 28 с.

References

1. Ter-Minasova S.G. (2000) Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie [Language and intercultural communication: textbook]. M. 146 p.
2. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. (2014) Konceptiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii [The concept of spiritual and moral development and education of a Russian citizen]. M. 26 p.
3. Konceptiya prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v Rossijskoj Federacii (2016) [The concept of teaching the Russian language and literature in the Russian Federation]. 10 p.
4. Arnol'dov A.I. (1993) Vvedenie v kul'turologiyu (novaya rasshirennaya redakciya). Uchebnoe posobie [Introduction to cultural studies (new extended edition): textbook]. M. : Narodnaya Akademiya kul'tury i obshchechelovecheskikh cennostej. 352 p.
5. Disterveg A. (1956) Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical works]. M. : Uchpedgiz. pp. 136-203.

6. Krylova N.B. (2000) Kul'turologiya obrazovaniya [Cultural studies of education]. M. : Narodnoe obrazovanie. 269 p.
7. Bondarevskaya E.V. (2000) Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Theory and practice of personality-oriented education]. Rostov-na-Donu : Bulat. 351 p.
8. Bibler V.S. (1989) Kul'tura. Dialog kul'tur. Opyt opredeleniy [Culture. Dialogue of cultures. Experience of definitions] // Voprosy filosofii. 6. pp. 31–42.
9. Professional'nyj standart "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Professional standard "Educator (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, and secondary general education) (mentor, teacher)] // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/
10. Tryapitsyna A.P. (2012) Sovremennye tendencii razvitiya kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya [Modern trends in the development of quality of pedagogical education] // Chelovek i obrazovanie. 3. pp. 4-10.
11. Sukhomlinskij V.A. (2019) Serdce otdayu detyam [I give my heart to children]. M. : Konceptual. 320 p.
12. Derkach A.A., Kuz'mina N.V. (1993) Akmeologiya: Puti dostizheniya vershin professionalizma [Acmeology: the ways to achieve the heights of professionalism]. M. 32 p.
13. Esareva Z.F. (1974) Osobennosti deyatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly [Features of activity of the teacher of the higher school]. L. 112 p.
14. Slastenin V.A., Podymova L.S. (1998) Pedagogika: Innovacionnaya deyatel'nost' [Pedagogics: innovative activity]. M. 224 p.
15. Isaev I.F. (1992) Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya vysshej shkoly: Vospitatel'nyj aspekt [Professional and pedagogical culture of a teacher of higher education: Educational aspect]. M., Belgorod. 187 p.
16. Nacional'naya doktrina obrazovaniya Rossijskoj Federacii do 2025 goda [National Doctrine of education of the Russian Federation until 2025] // http://www.consultant.ru/law/podborki/nacionalnaya_doktrina_obrazovaniya_v_rf_do_2025_goda/
17. FGOS VO 3+ po napravleniyam bakalavriata. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 44.03.01 "Pedagogicheskoe obrazovanie" [FSES HE 3+ in the majors of the bachelor's degree studies. Education and pedagogical sciences. 44.03.01 "Pedagogical education"] // <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94>
18. Fyodorova S.N. (2006) Formirovanie etnokul'turnoj kompetentnosti budushchikh pedagogov [Formation of ethnocultural competence of future teachers]. Pedagogics doc. dis. M. 528 p.
19. Karpushina L.P. (2011) Etnokul'turnyj podkhod k podgotovke studentov pedagogicheskikh vuzov [Ethno-cultural approach to training of pedagogical university students] // Fundamental'nye issledovaniya. 12-2. pp. 302-305. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29077>
20. Chekaleva N.V. (2018) Specifika podgotovki budushchego pedagoga v usloviyakh polikul'turnogo obrazovaniya [The specifics of training of a future teacher under the conditions of multicultural education] // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 4. pp. 80-88.
21. Mudrik A.V. (2005) Social'naya pedagogika [Social Pedagogics]. M. : Akademiya. 200 p.
22. Gukalenko O.V. (2003) Polikul'turnoe obrazovanie: teoriya i praktika []. Rostov-na-Donu: Izd-vo RGPU. 512 p.
23. Grishina A.V., Zelenov A.A., Lunin S.L. (2016) Diagnostika vliyaniya etnicheskoj identichnosti na formirovanie etnicheskikh auto- i geterostereotipov u bezhenczev i vnyuzhdennykh pereselenczev iz regionov lokalnykh voennykh konfliktov i prinimayushhego naseleniya: uchebno-metodicheskoe posobie [Diagnosis of the influence of ethnic identity on the formation of ethnic auto- and heterostereotypes in refugees and internally displaced persons from the regions of local military conflicts and the host population: a teaching aid]. M. : KREDO. 28 p.

Сведения об авторах:

Горбунова Н.В. – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник образования Республики Крым, заведующий кафедрой педагогики и педагогического мастерства, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» (Ялта, Россия). E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru

Комарова Э.П. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Фетисов А.С. – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной педагогики, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: asfet-2011@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Gorbunova N.V., D.Sc. (Education), Professor, Honored Worker of Education of the Republic of Crimea, Director of the Humanities and Education Science (branch) Academy of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Excellence (Yalta, Russia). E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru

Komarova E.P., Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of Foreign Languages and Translation Technology of Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Fetisov A.S., D.Sc. (Education), Associate Professor, Head of the Department of Social Pedagogy of Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia). E-mail: asfet-2011@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 25.10.2022; принята к публикации 11.11.2022

Received 25.10.2022; accepted for publication 11.11.2022

Научная статья

УДК 378; 373

doi: 10.17223/19996195/60/9

ТИПОЛОГИЯ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

**Вера Анатольевна Захарова¹,
Константин Эдуардович Безукладников²**

^{1,2} *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия*

¹ *zaharova_va@pspu.ru*

² *konstantin.bezukladnikov@gmail.com*

Аннотация. Обозначен один из аспектов проблемы подготовки будущих учителей иностранного и русского языков в начальной школе к формированию функциональной грамотности обучающихся.

Вопрос о формировании функциональной грамотности как условие обеспечения конкурентоспособности российского образования и как предпосылка достижения технологического суверенитета России поднимается на государственном уровне. Понятие «функциональная грамотность» как образовательный результат включено в новые редакции федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования. Понятие «функциональная грамотность» связано с умением решать практические жизненные задачи на основе полученных предметных знаний и метапредметных универсальных учебных действий.

Традиционно в зарубежной литературе понятие функциональной грамотности относилось к категории взрослых или молодежи, студентов колледжа, в отечественной науке вопрос о формировании функциональной грамотности поднимался в публикациях, посвященных основному общему образованию, и касался учащихся в 5–9-х классах. В то же время в новой редакции федерального государственного образовательного стандарта функциональная грамотность рассматривается как результат основного и начального общего образования. Применительно к русскому и иностранному языку – как предметный результат. Более того, достаточное или недостаточное владение как русским, так и иностранным языком на уровне функциональной грамотности находит отражение в результатах оценки таких компонентов функциональной грамотности, как математическая и естественно-научная. Соответственно, актуален вопрос о специфике формирования функциональной грамотности в начальной школе.

В исследованиях российских ученых отмечается, что отличие процесса формирования функциональной грамотности в начальной школе определяется спецификой задач, доступных для решения младшим школьникам. Новые редакции федеральных государственных образовательных стандартов указывают на отличие формирования функциональной грамотности в начальной и основной школе, связанное с целевым назначением: в 1–4-х классах – готовность к взаимодействию с изменяющимся миром и для продолжения образования, в 5–9-х классах – готовность к дальнейшему образованию и ориентация в мире профессий.

В то же время задачи, которые решаются учениками в процессе формирования функциональной грамотности, совпадают на разных уровнях образования:

учебные задачи и жизненные проблемные ситуации. Группой исследователей Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ) выявлена специфика процесса формирования функциональной грамотности в начальной школе на уроках иностранного и русского языков, которая определяется типологией заданий, доступных для решения обучающимися. В зоне актуального развития ученики начальной школы на уроках иностранного и русского языков и во внеурочной деятельности самостоятельно могут выполнить задания на знание, применение и рассуждение в ситуации определенности. В зоне ближайшего развития младшие школьники совместно с учителем могут выполнить задания на рассуждение в ситуации неопределенности, требующие гипотетико-дедуктивного мышления.

Включение понятия «функциональная грамотность» в Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования предполагает необходимость подготовки учителя к достижению указанного образовательного результата. Актуальна также проблема включения в ситуации формирования функциональной грамотности в программы высшего педагогического образования. Особую значимость исследуемая проблема приобретает в подготовке студентов, осваивающих образовательные программы высшего педагогического образования по двум профилям: «Английский язык» и «Начальное образование», т.е. при подготовке учителя, который будет работать как в начальной, так и в основной школе, преподавая и русский, и иностранный языки. В условиях реализации «Ядра высшего педагогического образования» соответствующая работа может проводиться в рамках курсов педагогического и предметно-методического модулей. В связи с этим осмысливается включение в программу курса высшего педагогического образования заданий, соответствующих типологии заданий, для формирования функциональной грамотности у учащихся начальной школы.

В Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете разработан и реализован в смешанном формате онлайн-курс «Педагогика», направленный на формирование готовности студентов к развитию функциональной грамотности обучающихся. В системе электронной поддержки образовательных курсов размещены задания трех типов: «знание», «применение», «рассуждение». Задания, совпадающие по типу деятельности с типологией заданий для формирования функциональной грамотности обучающихся в системе общего образования, позволяют будущим учителям русского и иностранного языков получить собственный опыт и осознать их специфику. Статья содержит примеры заданий разных типов из разработанного онлайн-курса.

Статья описывает также результаты сопоставительного анализа трудностей, возникающих при выполнении заданий разных типов на формирование функциональной грамотности: с одной стороны, трудностей российских школьников на основании публикаций российских экспертов, с другой – трудностей студентов педагогического вуза на материале эмпирического исследования авторов. Сопоставительный анализ выявил аспекты, в которых трудности школьников и студентов педагогического вуза совпадают, и позволил выделить направления дальнейшей работы со студентами. Особого внимания в работе с будущими учителями английского языка и начальной школы требует формирование умения формулировать развернутое рассуждение в письменной форме. Оно включает умение формулировать выводы на основе представленной информации, умение строить рассуждение на основе гипотез, умение оценивать объективность информации в текстах, обращаться к дополнительным источникам.

Публикация построена на материале, отражающем специфику подготовки будущего учителя иностранного и русского языков к формированию функциональной грамотности младших школьников. В качестве перспективы исследо-

вания отмечена необходимость детализации и конкретизации данного аспекта, а также целесообразность соответствующего исследования в аспекте подготовки учителя к формированию функциональной грамотности учеников основной школы.

Ключевые слова: функциональная грамотность, преподавание русского языка, преподавание иностранного языка, учитель русского языка и иностранного языка, педагогическое образование, педагогический университет, начальная школа, типология заданий

Источник финансирования: публикация подготовлена в рамках государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации от 18.08.2021 № 07-00080-21-02, номер реестровой записи 730000Ф.99.1, по теме: «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования».

Для цитирования: Захарова В.А., Безукладников К.Э. Типология заданий для формирования функциональной грамотности в подготовке учителя английского языка и начальных классов // Язык и культура. 2022. № 60. С. 156–175. doi: 10.17223/19996195/60/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/9

TASKS TYPOLOGY FOR THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY IN THE PROCESS OF AN ENGLISH AND PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING

Vera A. Zakharova¹, Konstantin E. Bezukladnikov²

^{1, 2} Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia,

¹ zakharova_va@pspu.ru

² konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Abstract. The purpose of the article is to identify one of the aspects of the problem of pre-service teachers' training – the formation of functional literacy of primary school students.

The issue of the formation of functional literacy as a condition for ensuring the competitiveness of Russian education and as a prerequisite for achieving Russia's technological sovereignty is being raised at the state level. The concept "functional literacy" as an educational result is included in the new editions of the federal state educational standards for primary and basic general education. The concept of functional literacy is associated with the ability to solve practical life problems based on the acquired subject knowledge and meta-subject universal learning skills.

Traditionally the concept of functional literacy is referred to the category of adults or youth, college students. Russian authors refer this issue to basic general education and it is concerned students in grades 5–9. In the new edition of the federal state educational standard, the formation of functional literacy is considered as a result of basic and primary general education. Regarding to the Russian and foreign languages, functional literacy is considered as a result of a subject. Moreover, sufficient or insufficient language proficiency at the level of functional literacy is reflected in the results of the assessment of mathematical functional literacy and literacy in sciences.

The difference in the process of formation of functional literacy in elementary school is determined by the specifics of the tasks available for solving by primary school students. New editions of federal state educational standards point to the difference in the formation of functional literacy in primary and secondary schools. In grades 1–4 it is associated with the intended purpose – to interact with a changing world and to continue education. In grades 5–9 it is associated with the intended purpose – further education and orientation in the world of professions.

The tasks that students solve in the process of developing functional literacy coincide at different levels of education: educational tasks and life problem situations. The researchers of Perm State Humanitarian Pedagogical University identified the specifics of the process of functional literacy development in elementary school. The functional literacy formation is determined by the typology of tasks available for primary school students to solve. In the zone of actual development, primary school students can independently complete tasks for knowledge, implementing and reasoning in a situation of certainty. In the zone of proximal development, primary school students, together with the teacher, can complete tasks for reasoning in situations of uncertainty that require hypothetical-deductive thinking.

The inclusion of the concept "functional literacy" in the federal state educational standard of general education implies the need to train a teacher to achieve the specified educational result. The problem of including the issues of the formation of functional literacy in the programs of higher pedagogical education is also relevant. It is also significant in training pre-service teachers who will work both in primary and secondary schools, teaching both Russian and foreign languages. In the context of the implementation of the core of higher pedagogical education, the relevant work can be carried out within the framework of courses of pedagogical and subject-methodological modules. The article is devoted to the problem of including tasks corresponding to the typology of tasks for the formation of functional literacy in the program of an online-course.

In Perm State Humanitarian Pedagogical University an online course "Pedagogy" is developed and implemented in a mixed format. Three types of tasks are placed in the system of electronic support for educational courses: "knowledge", "application" and «reasoning». Tasks that match the type of activity with the typology of tasks for the formation of functional literacy of students in the general education system allow students to gain their own experience and realize their specifics. The article contains examples of different tasks types.

The article also describes the results of a comparative analysis of the difficulties that arise when performing of various types tasks for the formation of functional literacy: on the one hand, the difficulties of Russian schoolchildren based on the publications of Russian experts, on the other hand, the difficulties of a pedagogical university students based on the empirical research of the authors. A comparative analysis shows aspects in which the difficulties of schoolchildren and pedagogical university students coincide, and made it possible to identify areas for further work with students. Particular attention in working with pre-service English and elementary school teachers requires the formation of the skill to formulate a detailed reasoning in writing, including the skill to formulate conclusions based on the information presented explicitly, the ability to build reasoning based on hypotheses, the ability to assess the objectivity of information in texts, refer to additional sources.

The study is based on material that reflects the specifics of pre-service teacher training for the functional literacy formation of primary school students. As a research perspective, the authors note the need to detail and specify this aspect, as well as the appropriateness of the relevant study in terms of teacher training for the formation of functional literacy of primary school students.

Key words: functional literacy, Russian language teaching, English language teaching, Russian and foreign language teacher, pre-service teacher training, pedagogical university, elementary school, typology of tasks

Funding source: the article is written within the framework of the State Task No. 07-00080-21-02 dated 08/18/2021 (registry entry number 730000F.99.1) for research by order of the Ministry of Education of the Russian Federation.

For citation: Zakharova V.A., Bezukladnikov K.E. Tasks typology for the formation of functional literacy in the process of an English and primary school teacher training. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 156-175. doi: 10.17223/19996195/60/9

Введение

Национальным проектом «Образование» поставлена цель достижения глобальной конкурентоспособности российского образования [1]. Исходным пунктом, побудившим органы управления образования на федеральном уровне к постановке указанной цели, стали противоречивые результаты международных исследований качества образования:

- с одной стороны, ученики 4-х классов российских школ показали высокие места в рейтингах по итогам международных исследований качества образования;

- с другой стороны, 15-летние участники исследования заняли места в нижней части рейтинга.

В частности, по результатам участия в международном сопоставительном исследовании качества чтения и понимания текста (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) Россия занимала 1-е место в 2006 и 2016 гг., 2-е место – 2011 г. Средний балл PIRLS составил в 2001 г. 528 из 1 000, в 2006 г. – 565, в 2011 г. – 568, в 2016 г. – 581 [2].

По результатам участия в международном исследовании качества естественно-научного и математического образования (Trends in Mathematics and science Study, TIMSS) получены следующие результаты:

- в аспекте естественно-научной грамотности Россия занимала по результатам участия учащихся 4-х классов: 3-е место – в 2019 г., 4-е – в 2015 г., 5-е – в 2007 и 2011 гг., 9-е – в 2003 г.; по результатам участия учащихся 8-х классов: 5-е место – в 2019 г., 7-е – в 2011 и 2015 гг., 10-е – в 2007 г.; 17-е – в 2003 г. Средний балл в 4-х классах составил: в 2003 г. – 526, в 2007 г. – 546, в 2011 г. – 552, в 2015 и 2019 гг. – 567; в 8-х классах: в 2003 г. – 514, в 2007 г. – 530, в 2011 г. – 542, в 2015 г. – 544, в 2019 г. – 543;

- в аспекте математической грамотности Россия занимала по результатам учащихся 4-х классов: 6-е место – в 2007 и 2019 гг., 7-е – в 2015 г., 10-е – в 2011 г., 9-е – в 2003 г.; по результатам учащихся 8-х классов: 6-е место – в 2011, 2015 и 2019 гг., 8-е – в 2007 г., 12-е – в 2003 г. Средний балл в 4-х классах в 2003 г. составил 514, в

2007 г. – 532, в 2011 г. – 544, в 2017 г. 543; в 8-х классах: в 2003 г. – 508, в 2007 г. – 512, в 2011 г. – 539, в 2015 г. – 538, в 2019 г. – 543 [3].

В рейтинге по результатам участия 15-летних учащихся в исследовании Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA) результат российских школьников оказался ниже:

– в аспекте читательской грамотности: в 2003 г. – 32, в 2006 г. – 39, в 2009 г. – 43, в 2012 г. – 42, в 2015 г. – 26, в 2018 г. – 31; средний балл составил: в 2003 г. – 442, в 2006 г. – 440, в 2009 г. – 459, в 2012 г. – 475, в 2015 г. – 495, в 2018 г. – 479;

– в аспекте естественно-научной грамотности: в 2003 г. – 24, в 2006 г. – 35, в 2009 г. – 39, в 2012 г. – 37, в 2015 г. – 32, в 2018 г. – 33; средний балл: в 2003 г. – 489, в 2006 г. – 479, в 2009 г. – 478, в 2012 г. – 486, в 2015 г. – 487, в 2018 г. – 478;

– в аспекте математической грамотности: в 2003 г. – 29, в 2006 г. – 34, в 2009 г. – 38, в 2012 г. – 34, в 2015 г. – 23, в 2018 г. – 30; средний балл составил: в 2003 г. – 468, в 2006 г. – 476, в 2009 г. – 468, в 2012 г. – 482, в 2015 г. – 494, в 2018 г. – 488.

Специфика исследования PISA состоит в том, что оно обращено к вопросам формирования функциональной грамотности. Так, ключевым пунктом данного исследования выступает вопрос «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т.е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?» [4]. Исследование PISA показало недостаточный уровень владения учащимися российских школ функциональной грамотностью, в то время как уровень сформированности функциональной грамотности рассматривается как показатель перспективы экономического развития страны.

Отметим, что в ситуации локализации производства проблема формирования и оценки функциональной грамотности становится еще более острой и может рассматриваться как предпосылка обеспечения технологического суверенитета страны. Вопрос о формировании функциональной грамотности учащихся общеобразовательных организаций в системе образования Российской Федерации поднимается на государственном уровне: в новую редакцию Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального и основного общего образования включено понятие «функциональная грамотность» [5].

В связи с введением понятия «функциональная грамотность» во ФГОС начального и основного общего образования и новым пониманием результатов общего образования становится актуальной проблема подготовки учителя иностранного и русского языков к формированию

функциональной грамотности школьников. Данная проблема приобретает особую значимость в условиях разработки и внедрения «Ядра высшего педагогического образования».

Такая работа может вестись в рамках педагогического и предметно-методического модулей. Типология заданий, связанных с формированием функциональной грамотности, отражена в учебных пособиях для студентов педагогических университетов. Особую сложность указанная проблема приобретает в условиях подготовки будущих педагогов в реализации программ бакалавриата с двумя профилями обучения, которые будут преподавать и русский язык, и иностранный язык как в начальной, так и в основной школе.

Настоящая статья обращается к подготовке студентов, обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): «Английский язык» и «Начальное образование», и рассматривает аспект подготовки будущего учителя к формированию функциональной грамотности младших школьников. В статье отражена типология заданий, представленных в международных исследованиях качества образования, включая исследования функциональной грамотности, и рассмотрены перспективы включения подобных заданий в программы подготовки будущих педагогов.

Методология исследования

Методологически значимым в нашем исследовании выступает обозначение специфики формирования функциональной грамотности в начальной школе. В российской и зарубежной научной литературе понятие «функциональная грамотность» рассматривается применительно ко взрослым, молодежи и учащимся основной школы [6]. Функциональная грамотность ученика начальной школы, согласно Е.П. Лебедевой, «состоит в его способности самостоятельно осуществлять деятельность учения, общения и творчества, применять постоянно приобретаемые знания, умения, навыки, универсальные способы деятельности для решения жизненно-практических задач на уровне, доступном учащемуся соответствующей возрастной группы» [7].

Обозначим специфику трактовки понятия «функциональная грамотность» как результата освоения программ соответствующего уровня образования в новой редакции ФГОС начального и основного общего образования:

– на уровне начального общего образования функциональная грамотность учащихся рассматривается как способность «решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающая овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу *готовности к успешному взаимодействию с из-*

меняющимся миром и дальнейшему успешному образованию» (здесь и далее курсив наш. – Авт.) [5];

– на уровне основного общего образования функциональная грамотность рассматривается как «способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающая овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу *дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий*» [8].

Таким образом, отличие ФГОС начального и основного общего образования состоит в различном целевом назначении функциональной грамотности как результата образования:

– для начальной школы – успешное взаимодействие с изменяющимся миром и дальнейшее успешное образование;

– для основной школы – дальнейшее успешное образование и ориентация в мире профессий.

Базируясь на результатах предыдущего этапа работы группы ученых Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета [6], обозначим содержательные различия в заданиях, направленных на оценку функциональной грамотности в начальной и основной школе. Задания для начальной школы содержат такие виды деятельности, как знание, применение и рассуждение:

– для начальной школы в зоне актуального развития, характеризующейся достижением операционной стадии интеллектуального развития, могут быть доступны для самостоятельного выполнения следующие типы заданий: задания на знание, задания на применение и задания на рассуждение в ситуации определенности на основе предложенного педагогом материала;

– ученикам основной школы, которые к двенадцати годам достигают периода формальных операций и способны работать с абстрактными понятиями, в зоне актуального развития доступны для самостоятельного выполнения задания на знание, применение и рассуждение в условиях определенности, а кроме того – задания на рассуждения в условиях неопределенности, требующие гипотетико-дедуктивного мышления, выдвижения и доказательства гипотезы (предположения) [6, 9];

– задания на рассуждение в ситуации неопределенности, опирающиеся на гипотетико-дедуктивное мышление, могут выполняться в начальных классах с учетом методологии зоны ближайшего развития – задания, которые ученик выполняет с помощью учителя [10].

Основополагающими в работе с будущими учителями в рамках подготовки к формированию функциональной грамотности младших школьников выступают также:

- методологические положения: деятельностьный и компетентностный подход;
- концептуальные основания: метапредметная координация и межпредметная интеграция;
- педагогическая технология, предполагающая: а) дифференцированный характер заданий на знание, применение и рассуждение; б) индивидуализированное взаимодействие педагога и обучающегося в зонах актуального и ближайшего развития [10].

В фокусе профессионального образования настоящая публикация опирается на исследования С.К. Гураль, Т.О. Краснопеевой, В.М. Смокотина, С.Н. Сорокоумовой о значимости индивидуализации в процессе подготовки студента в современных условиях и об изменении в деятельности преподавателя: «...роль преподавателя смещается с централизованной модели на полиролевою модель: на разных этапах обучения преподаватель выступает в качестве координатора, помощника, инструктора, наставника, консультанта и оценивающего» [11].

Значимым пунктом в нашей работе выступает также понимание подходов к формированию и оценке функциональной грамотности, отмеченное в работах В.С. Басюка: «На практике функциональная грамотность проявляется в действиях обучающихся, а оценка сформированности функциональной грамотности может осуществляться через оценку сформированности определенных стратегий действий, поведения обучающихся, которые они могли бы продемонстрировать в различных ситуациях реальной жизни, достижении ими какого-либо личностного результата» [12. С. 34].

Разработанные методологические, концептуальные и технологические аспекты реализованы в учебных пособиях для студентов бакалавриата и в рамках разработанного онлайн-курса «Педагогика». В настоящей публикации исследуем проблему в фокусе типологии заданий на формирование функциональной грамотности для учащихся общеобразовательных организаций и студентов педагогического университета.

Исследование и результаты

Сопоставительный анализ трудностей российских школьников, выявленных при выполнении заданий разных типов, на основе данных российских экспертов. Исследовательская задача, решению которой посвящена настоящая публикация, касается возможностей и результатов выполнения заданий разных типов (на знание, применение и рассуждение) в процессе формирования функциональной грамотности. Обратимся к публикациям экспертов, характеризующих трудности российских школьников, выявленные в рамках международных исследований качества образования.

Данные о результатах оценки математической грамотности (TIMSS-2019) свидетельствуют о том, что «самый высокий балл российские четвероклассники получили за овладение таким видом деятельности, как “рассуждение”. Этот факт позволяет сделать обоснованный вывод, что учащиеся четвертых классов способны не только решать незнакомые и сложные задачи в новых для них условиях, но и привести решение или объяснить полученный ими ответ», в то время как в 8-х классах «балл по виду деятельности “рассуждение” существенно ниже среднего балла по стране» [13. С. 109].

Результаты оценки естественно-научной грамотности (TIMSS-2019) показали, что «в 2019 году результат выполнения заданий на воспроизведение знаний снизился до 562 баллов. Однако это снижение по сравнению с 2015 г. компенсировалось в 2019 г. повышением результатов выполнения заданий на применение знаний в более сложных ситуациях (“Применение”), а также заданий на объяснение явлений или описание наблюдений и опытов (“Рассуждение”). Российские четвероклассники выполнили такие задания с результатом 572 и 569 баллов по международной шкале соответственно, что оказалось выше, чем средний балл по тесту. Смещение акцента с вида деятельности, связанного с запоминанием материала и репродукцией знаний, на более сложные виды деятельности (“Применение” и “Рассуждение”) можно рассматривать как позитивный фактор, поскольку это отражает возрастающую познавательную активность младших школьников» [13. С. 111].

В 8-х классах «снижение в результатах по виду познавательной деятельности «Знание» по сравнению с 2015 г. компенсировалось в 2019 г. повышением результатов выполнения заданий на применение знаний в более сложных ситуациях («Применение»), а также заданий на объяснение явлений или описание наблюдений и опытов («Рассуждение»). Российские восьмиклассники выполнили такие задания с одинаковым результатом, который равен 543 баллам по международной шкале, что опять же совпадает со средним баллом по тесту. Сбалансированность результатов по трем видам познавательной деятельности в 2019 г. в некотором смысле является уникальным и позитивным фактом для российского общего образования, в котором до недавнего времени явно или неявно делался акцент на запоминание материала и репродукцию знаний [13].

Публикации экспертов о результатах выполнения учениками 4-х классов заданий ePIRLS (чтение и понимание цифровых текстов) М.И. Кузнецовой и Г.А. Сидоровой показали, что для учеников, завершающих уровень начального общего образования, сложность вызывает:

– формулировка развернутых ответов: «Намного более критичной является не техническая трудность использования клавиатуры, а

особое проявление трудности, известной еще по предыдущим циклам исследования PIRLS... Речь идет о сложности формулирования детьми собственных развернутых ответов» [14. С. 18];

– систематизация информации и представление ее в графической форме: «Еще большую сложность вызвали задания, для выполнения которых необходимо было систематизировать информацию, изложенную в тексте, и отразить целостное понимание текста при выборе ответа в каждой строке таблицы, совмещающей при этом информацию по строкам и столбцам таблицы» [14. С. 19];

– нежелание обращаться к дополнительным источникам информации, включенным в электронный текст через ссылки и закладки: «Такая интеллектуальная пассивность свидетельствует о недостаточной сформированности умений получать информацию из текста, что проявляется и при работе с бумажными носителями, когда для выполнения заданий нужно обратиться к дополнительным сведениям, например сноскам, словарям, справочникам и т.д.» [14. С. 21].

Анализ результатов оценки читательской грамотности в исследовании PISA, проведенный российскими экспертами Т.Ю. Чабан, Л.А. Рябининой, Г.С. Ковалевой, Г.А. Сидоровой и В.Ю. Барановой, позволил выделить такие трудности, как:

– неумение оценить независимость или ангажированность источника;

– неумение соотнести информацию из текста с личным опытом или информацией из других источников: «На 15% и 26% ниже средних по ОЭСР оказались результаты заданий, где нужно было соотнести сведения из текста с личным опытом вхождения в новую среду, здравым смыслом, представлениями о ценностях общества» [15. С. 20];

– затруднения в работе с гипотезами: «Задание проверяет одно из главных умений, которые требуются от читателя текста, знакомящего с любого рода теориями и гипотезами, – умение видеть факты, на которых эта теория или гипотеза держится... Только 40% российских учащихся с этим справились» [15. С. 22];

– формулировка выводов на основе информации, данной в явном виде: «В заданиях к нехудожественным текстам трудности вызывало формулирование выводов, иногда не самых сложных» [15. С. 25].

Отметим, что задания международного исследования PISA относятся к типу «Рассуждение» (подробнее см.: [6]).

Особая роль в формировании умений школьников строить связанный ответ при выполнении указанных типов заданий принадлежит языковой подготовке обучающихся.

Контент-анализ примерной основной образовательной программе начального общего образования по маркеру «функциональная грамотность». В 2022 г. на федеральном уровне подготовлена и опубли-

кована Примерная основная образовательная программа начального общего образования (далее – Примерная программа), конкретизирующая положения ФГОС, в том числе в достижении такого образовательного результата, как формирование функциональной грамотности.

Особое внимание в Примерной программе уделено формированию функциональной грамотности в процессе преподавания русского и иностранного языков (включая английский, немецкий, французский, испанский и китайский языки). Так, в разделе Примерной программы, посвященном преподаванию предмета «Русский язык», отмечается, что данный предмет «обладает значительным потенциалом в развитии функциональной грамотности младших школьников, особенно таких ее компонентов, как языковая, коммуникативная, читательская, общекультурная и социальная грамотность, что придает особую ответственность данному этапу общего образования» [16].

Общая характеристика учебного предмета «Иностранный язык» (включая английский, немецкий, французский, испанский, китайский языки) акцентирует внимание учителя на том, что в начальной школе «закладывается база для всего последующего иноязычного образования школьников, формируются основы функциональной грамотности, что придает особую ответственность данному этапу общего образования» [16].

Среди принципов отбора содержания произведений, которые младшие школьники изучают на уроках «Литературное чтение», выделяется разнообразие «жанров, видов и стилей произведений, обеспечивающих формирование функциональной литературной грамотности младшего школьника, а также возможность достижения метапредметных результатов, способности обучающегося воспринимать различные учебные тексты при изучении других предметов учебного плана начальной школы» [16].

В Примерной программе отмечается, что в начальной школе «для оценки предметных результатов предлагаются следующие обобщенные критерии:

- знание и понимание (“знание и понимание роли изучаемой области знания/вида деятельности в различных контекстах, знание и понимание терминологии, понятий и идей, а также процедурных знаний или алгоритмов”);

- применение (“использование изучаемого материала при решении учебных задач, различающихся сложностью предметного содержания, сочетанием универсальных познавательных действий и операций, степенью проработанности в учебном процессе; использование специфических для предмета способов действий и видов деятельности по получению нового знания, его интерпретации, применению и преобразованию при решении учебных задач/проблем, в том числе в ходе по-

исковой деятельности, учебно-исследовательской и учебно-проектной деятельности”);

– функциональность (“осознанное использование приобретённых знаний и способов действий при решении внеучебных проблем, различающихся сложностью предметного содержания, читательских умений, контекста, а также сочетанием когнитивных операций”))» [16].

Таким образом, контент-анализ Примерной программы по маркеру «функциональная грамотность» позволяет сделать вывод о значимости формирования функциональной грамотности в процессе языкового образования и о разнообразии типов заданий в рамках оценки предметных результатов в начальной школе.

Типология заданий в рамках онлайн-курса для студентов бакалавриата педагогического вуза. С целью обеспечения реализации образовательной программы для студентов 1-го курса педагогического вуза, обучающихся по двум профилям «Английский язык» и «Начальное образование», подготовлен курс «Педагогика», размещенный в системе электронной поддержки образовательных курсов в рамках цифровой образовательной среды вуза (далее – онлайн-курс). Особой характеристикой при планировании онлайн-курсов выступает положение об обеспечении возможности индивидуализации образовательного процесса [17]. Онлайн-курс был реализован во втором семестре в смешанном формате и включал в себя контактную работу студентов с преподавателем в аудитории и выполнение заданий в системе электронной поддержки образовательных курсов в рамках самостоятельной работы студентов, где преподаватель выступал в роли координатора и оценивающего.

Аспекты формирования функциональной грамотности отражены в типологии заданий онлайн-курса, предлагаемых студентам:

– задания на знание (актуализирующие материал изучаемого раздела);

– задания на применение (требующие соотнесения знаний по разделу с практикой, описанной ситуацией, в том числе кейсовые задания или задания, требующие сопоставления различных трактовок понятия, классификаций различных авторов и т.д.);

– задания на рассуждение (задания на основе конкретных ситуаций, выводящие студента на исследовательскую работу по материалу раздела, предполагающие обращение к материалам курса и дополнительным источникам).

Приведем примеры заданий разных типов, предложенные студентам:

Задание на знание:

«Верно ли, что далее приведено описание стадии развития интеллекта (по Пиаже), которая в норме соответствует младшему школьному

возрасту: «Формируется гипотетико-дедуктивная логика. Ученик начинает рассуждать, опираясь не на конкретные предметы, а на гипотезы. От изучения объектов, данных в непосредственном восприятии, ребенок переходит к вопросу, как можно изменить мир, проверяет гипотезы, находя среди них те, которые подтверждаются, и те, которые не нашли подтверждения. В этот период начинает формироваться экспериментальное мышление. Пиаже отмечает, что рассуждение не связано непосредственно с восприятием, оно требует понимания преобразующей роли действия, установления координации между разными действиями» (цит. по: [18]).

Выберите один ответ:

А) да;

Б) нет» [19].

Задание на применение:

«В одной из дидактических систем для начальной школы заявлены следующие принципы обучения:

1. Основой развивающего обучения служит его содержание, от которого произвольны методы организации обучения.

2. Развивающий характер учебной деятельности как ведущей связан с тем, что ее содержанием являются теоретические знания и способы их применения при решении учебных задач.

3. Учебный предмет является своеобразной проекцией науки, т.е. в сжатой и сокращенной форме обучающийся воспроизводит процесс получения знания.

4. Теоретическое мышление формируется у обучающихся в ходе включения их в учебную деятельность, в процессе решения учебных задач.

Какой зоне развития соответствует обучение в данной системе?

а) зоне актуального развития – ученику предлагаются задачи, которые он на данном возрастном этапе может решить самостоятельно;

б) зоне ближайшего развития – ученику предлагаются задачи, которые на данном возрастном этапе он самостоятельно решить не может, но может выполнить с помощью взрослого» [19].

Задание на рассуждение:

«В настоящее время в России существует возможность выбора образовательной организацией системы обучения. Часть из них представляет традиционную систему обучения, которая выстроена в зоне актуального развития младшего школьника. Другая часть предлагает систему развивающего обучения, которая выстроена в зоне ближайшего развития.

Какую систему выбрали бы Вы, если бы в Вашей школе решался вопрос: работать в зоне актуального развития или в зоне ближайшего развития? Обоснуйте свое мнение. Представьте свою точку зрения в виде эссе (текст: 8–10 предложений)» [19].

Результаты выполнения заданий, представленные в таблице, позволяют констатировать, что наименее сложными для студентов стали задания на знание, наиболее сложными – задание на рассуждение. Также и дисперсия оценок заданий типа «знание» оказалась наименьшей (самая низкая оценка 83%, самая высокая 94%), типа «рассуждение» – наибольшей (самая низкая оценка 22%, самая высокая оценка 94%).

Рефлексия по завершении курса показала также, что задания на рассуждение воспринимались студентами как трудные, приведем примеры отзывов студентов:

- «мне не понравилась сложность некоторых заданий на рассуждение»;
- «мне не понравилось, что много заданий на рассуждение, многие из них были действительно сложные»;
- «самостоятельная работа во многом была интуитивной»;
- «задания хоть и были хорошо структурированы, но некоторые из них было сложно выполнять»;
- «задания на рассуждение были интересными, было бы здорово обсуждать вживую на занятиях».

Результаты выполнения заданий разного типа в рамках онлайн-курса

Тип заданий	Оценка выполнения, %		
	средняя	самая низкая	самая высокая
Знание	89	83	94
Применение	82	58	94
Рассуждение	75	22	94

Анализ результатов выполнения студентами заданий разных типов и отзывов показывает, что студенты, обучающиеся по программам бакалавриата, как и российские школьники, испытывают затруднения в выполнении заданий третьего типа – заданий, требующих рассуждения. Возможно, одной из причин, вызвавших сложности в работе студентов, было включение подобных заданий в блок самостоятельной работы: задания с рассуждением выполнялись и в рамках контактной практической работы, следовательно, затруднения вызывала именно письменная форма рассуждения.

Можно сделать вывод о том, что необходима специальная работа, которая поможет студентам строить рассуждение как в профессиональном контексте, включая рассуждение на основании заданного материала, так и требующее выдвижение гипотез, предположений. Отметим также, что умение строить рассуждения на русском языке имело значение при выполнении самостоятельных заданий данного типа.

Заключение

Таким образом, значимость формирования функциональной грамотности обусловлена современными условиями развития экономики и закреплена новыми редакциями нормативных документов, регулирующих содержание и планируемые результаты общего образования. Следовательно, необходима подготовка будущего учителя иностранного и русского языков к формированию функциональной грамотности школьников. Решение проблемы подготовки студентов, осваивающих программы бакалавриата, приобретает особую значимость в условиях внедрения «Ядра высшего педагогического образования».

Соответствующую подготовку студентов, осваивающих программы высшего педагогического образования по двум профилям «Английский язык» и «Начальное образование», целесообразно рассмотреть в аспекте знакомства с типологией заданий, направленных на формирование функциональной грамотности, включая задания подобных типов («Знание», «Применение» и «Рассуждение») в дисциплины модулей «Педагогический» и «Предметно-методический».

Настоящая публикация отражает результаты сопоставительного анализа результатов выполнения заданий для формирования функциональной грамотности различных типов, выявленных:

- российскими экспертами, проводившими анализ участия российских школьников в международных исследованиях качества образования;

- исследовательской группой ПГГПУ, рассмотревшей возможность включения заданий на формирование функциональной грамотности в онлайн-курс для студентов, обучающихся по программам бакалавриата с двумя профилями: английский язык и начальное образование.

По результатам сопоставительного анализа выявлены трудности, которые отмечаются как в работе российских школьников, так и будущих учителей иностранного и русского языков, что позволяет обозначить следующие перспективные направления в подготовке будущих педагогов:

- обучение выполнению заданий на рассуждение;
- преодоление затруднений в формулировке развернутого ответа;
- формирование умений формулировки выводов на основании информации, заданной в явном виде (рассуждение в условиях определенности);

- формирование умения построения предположений (гипотез) и соотнесение их с фактами (рассуждение в ситуации неопределенности);

- соотнесение информации, предложенной в тексте или нескольких текстах, с личным опытом.

Подобная работа с различными типами заданий на знание, применение и рассуждение выстраивается на материале дисциплин учебного плана педагогического модуля, а также затрагивает языковую подготовку (русский язык и иностранный язык).

Настоящая публикация не претендует на исчерпывающий анализ проблемы подготовки будущего учителя иностранного и русского языков к формированию функциональной грамотности учащихся общеобразовательных организаций. Мы осознаем необходимость дальнейшего углубления и конкретизации исследуемого вопроса.

Перспективным также представляется изучение возможностей подготовки будущих педагогов к формированию функциональной грамотности учащихся основной школы с учетом исследований К.Э. Безукладникова и Д.Л. Готлиба [20], разработавших для учащихся основной школы курс, который целесообразно реализовать в рамках предметно-методического модуля «Ядра высшего педагогического образования» [21].

Список источников

1. **Национальный** проект «Образование» : официальный сайт. URL: <https://edu.gov.ru/national-project>
2. **PIRLS** (Международное исследование качества чтения и понимания текста) // Официальный сайт ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования». URL: <https://fioco.ru/pirls>
3. **TIMSS** (Международное исследование качества математического и естественнонаучного образования) // Официальный сайт ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования». URL: <https://fioco.ru/timss>
4. **PISA** (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся). URL: <https://fioco.ru/pisa>
5. **Федеральный** государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>
6. **Сравнительный** анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников / К.Э. Безукладников, Д.Л. Готлиб, К.А. Занина [и др.]. – Пермь, 2021. 170 с. (Условия формирования функциональной грамотности младших школьников).
7. **Лебедева Е.П.** Технологическая компетентность учителя в формировании функциональной грамотности младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2012. 23 с.
8. **Федеральный** государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287.
9. **Дубась Г.И., Худякова А.В.** Технология проектирования ситуационных задач для развития естественнонаучной грамотности обучающихся // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 3 (49). С. 205–215. doi: 10.25726/w5829-6212-1931-h
10. **Захарова В.А.** Выбор ключевых элементов педагогической технологии формирования функциональной грамотности в начальной школе // Гуманитарные исследова-

- ния. Педагогика и психология. 2022. № 9. С. 7–16. doi: 10.24412/2712-827X-2022-9-7-16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48049696>
11. **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.
 12. **Басюк В.С.** Формирование функциональной грамотности обучающихся – важный аспект достижения личностных результатов образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 6. С. 34–42. doi: 10.24412/2224-0772-2021-80-34-42
 13. **Ковалева Г.С., Краснянская К.А., Пентин А.Ю., Садовщикова О.И.** Какие новые результаты получены в рамках международного исследования TIMSS-2019 // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 5 (79). С. 98–123.
 14. **Кузнецова М.И., Сидорова Г.А.** Трудности российских младших школьников при выполнении заданий компьютерной версии международного исследования осознанности чтения PIRLS-2021 // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 7–26. doi: 10.24412/2224-0772-2022-83-7-26
 15. **Чабан Т.Ю., Рябинина Л.А., Ковалева Г.С., Сидорова Г.А., Баранова В.Ю.** Как российские 15-летние учащиеся справляются с традиционными и новыми читательскими задачами (на основе анализа результатов PISA-2018) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 5 (79). С. 9–30.
 16. **Примерная** основная образовательная программа начального общего образования. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia-1>
 17. **Прохорова А.А., Безукладников В.К., Лизунова Л.Р.** Исследование понятия и структуры лингвоцифровой компетенции студента // Язык и культура. 2022. № 58. С. 236–260.
 18. **Обухова Л.Ф.** Концепция Жана Пиаже: за и против. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 192 с.
 19. **Захарова В.А.** Младший школьник в образовательном процессе. Пермь, 2021. 94 с.
 20. **Готлиб Д.Л., Безукладников К.Э.** Развитие функциональной грамотности на занятиях по иностранному языку : учеб. пособие. Пермь, 2021. 50 с.
 21. **Письмо** Министерства просвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию (“Ядро высшего педагогического образования”)»). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/

References

1. Nacional'nyj proekt “Obrazovanie” [Education, a national project]. Oficial'nyj sajt. <https://edu.gov.ru/national-project>.
2. PIRLS (Mezhdunarodnoe issledovanie kachestva chteniya i ponimaniya teksta) [International study of reading quality and text comprehension]. Oficial'nyj sajt FGBU Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovaniya. <https://fioco.ru/pirls>
3. TIMSS (Mezhdunarodnoe issledovanie kachestva matematicheskogo i estestvennonauchnogo obrazovaniya) [International study on the quality of education in majors of Mathematics and Science]. Oficial'nyj sajt FGBU Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovaniya. <https://fioco.ru/timss>.
4. PISA (Mezhdunarodnaya programma po ocenke obrazovatel'nyh dostizhenij uchashchihsya) [International program for assessment of educational achievements]. <https://fioco.ru/pisa>
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 286 [Federal State Educational Standard for Primary General Education. Order of the Ministry of

- Education of the Russian Federation as of May 31, 2021 No. 286] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>
6. Bezukladnikov K.E., Gotlib D.L., Zanina K.A. et al. (2021) *Sravnitel'nyj analiz podhodov, programm i metodik formirovaniya funktsional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov : kollektivnaya monografiya* [Comparative analysis of approaches, programs and methods for the formation of functional literacy of younger schoolchildren: collective monograph]. Perm'. ISBN 978-5-907459-29-8.
 7. Lebedeva E.P. (2012) *Tekhnologicheskaya kompetentnost' uchitelya v formirovanii funktsional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov* []. Abstract of Pedagogics cand. dis. Kemerovo. 23 p.
 8. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 287* [Federal State Educational Standard for Basic General Education. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation as of May 31, 2021 No. 287].
 9. Dubas G.I., Hudyakova A.V. (2022) *Tekhnologiya proektirovaniya situatsionnyh zadach dlya razvitiya estestvennonauchnoj gramotnosti obuchayushchihsya* [Technology for designing situational tasks for the development students' natural science literacy] // *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 3 (49). pp. 205–215. DOI: 10.25726/w5829-6212-1931-h.
 10. Zaharova V.A. *Vybor klyuchevykh elementov pedagogicheskoy tekhnologii formirovaniya funktsional'noj gramotnosti v nachal'noj shcole* // *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya*. 2022. № 9. S. 7–16. DOI: 10.24412/2712-827X-2022-9-7-16. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48049696>.
 11. Gural' S.K., Krasnopeevo T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) *Tseli, zadachi, principy i sodержanie individual'nykh traektorij s uchetom latentnykh kharakteristik studentov* [Goals, objectives, principles and content of individual trajectories with account to the students' latent characteristics] // *Yazyk i kul'tura*. 47. pp. 176–196.
 12. Basyuk V.S. (2021) *Formirovanie funktsional'noj gramotnosti obuchayushchihsya – vazhnyj aspekt dostizheniya lichnostnykh rezul'tatov obrazovaniya* [Formation of functional literacy of students – an important aspect of achieving personal learning outcomes] // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. Vol. 1 (6). pp. 34–42. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-80-34-42.
 13. Kovaleva G.S., Krasnyanskaya K. A., Pentin A.Yu., Sadovshchikova O.I. (2021) *Kakie novye rezul'taty polucheny v ramkah mezhdunarodnogo issledovaniya TIMSS-2019* [What new results have been obtained in the framework of an international study TIMSS-2019] // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. Vol. 2, 5 (79). pp. 98–123.
 14. Kuznetsova M.I., Sidorova G.A. (2022) *Trudnosti rossijskikh mladshih shkol'nikov pri vypolnenii zadaniy komp'yuternoj versii mezhdunarodnogo issledovaniya osoznannosti chteniya PIRLS-2021* [Difficulties of Russian primary school students in completing the tasks of the computerized version of the international study of reading consciousness PIRLS-2021] // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. Vol. 1 (2). pp. 7–26. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-7-26>.
 15. Chaban T.Yu., Ryabinina L.A., Kovaleva G.S., Sidorova G.A., Baranova V.Yu. (2021) *Kak rossijskie 15-letnie uchashchihsya spravlyayutsya s traditsionnymi i novymi chitatel'skimi zadachami (na osnove analiza rezul'tatov PISA-2018)* [How Russian 15-year-old students cope with traditional and new reading tasks (based on the analysis of the results of PISA-2018)] // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. Vol. 2, 5 (79). pp. 9–30.
 16. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Approximate basic educational program of primary general education] <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia-1>

17. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Lizunova L.R. (2022) Issledovanie ponyatiya i struktury lingvocifrovoy kompetencii studenta [Study of the concept and structure of the student's linguo-digital competence] // Yazyk i kul'tura. 58. pp. 236–260.
18. Obukhova L.F. (1981) Konceptiya Zhana Piazhe: za i protiv [Jean Piaget's concept: pros and cons]. M.: Izd-vo Mosk. un-ta. 192 p.
19. Zakharova V.A. (2021) Mladshij shkol'nik v obrazovatel'nom processe [A junior student in the educational process]. Perm'. 94 p.
20. Gotlib D.L., Bezukladnikov K.E. (2021) Razvitie funkcional'noj gramotnosti na zanyatiyah po inostrannomu yazyku : uchebnoe posobie [Development of functional literacy in foreign language classes: textbook]. Perm'. 50 p.
21. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya Rossii ot 14.12.2021 N AZ-1100/08 "O napravlenii informacii" (vmeste s "Metodicheskimi rekomendatsiyami po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinyh podhodov k ih strukture i soderzhaniyu ("Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya")") [Letter of the Ministry of Education of Russia dated December 14, 2021 No. AZ-1100/08 "On the direction of information" (together with the "Methodological recommendations for personnel training in pedagogical bachelor's degree programs based on unified approaches to their structure and content ("The Core of Higher Pedagogical Education"))]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/.

Информация об авторах:

Захарова В.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: zaharova_va@pspu.ru

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

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 (Perm, Russia). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Zakharova V.A., Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: zaharova_va@pspu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 25.10.2022; принята к публикации 07.11.2022

Received 25.10.2022; accepted for publication 07.10.2022

Научная статья

УДК 378.147

doi: 10.17223/19996195/60/10

РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Максим Игоревич Ивченко¹, Олег Геннадиевич Поляков²

^{1, 2} Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия

¹ ivchenko.maksim@gmail.com

² olegpo@rambler.ru

Аннотация. Согласно пирамиде Маслоу, чувство принадлежности к сообществу является одной из главных потребностей человека, удовлетворение которой способствует возникновению потребностей следующего уровня, среди которых – стремление к познанию нового. По этой причине большинство учреждений высшего образования в настоящее время уделяет огромное внимание организации различных видов активности студентов, позволяющих формировать социальную группу, где разделяются идеалы и возникают общие цели. Особый интерес представляет изучение формирования социальных групп при изучении иностранного языка ввиду коммуникативной направленности данного процесса, что в дальнейшем положительно сказывается на целеполагании студентов, а также их стремлении к расширению сферы взаимодействия на новом языке.

Рассматривается взаимосвязь студенческого сообщества и академических показателей в условиях высшей школы. В центре внимания – студенты-второкурсники, для которых иностранный язык является профильной дисциплиной. Формирование студенческого сообщества осуществляется по четырем основным направлениям: 1) обеспечение разнообразия коммуникативных ситуаций на занятиях по иностранному языку, позволяющих студентам вступать во взаимодействие в различных контекстах; 2) рефлексия и гибкость образовательного процесса, обеспечивающиеся за счет организации различных каналов обратной связи с обучающимися, выступающими с предложениями по внесению изменений в образовательный процесс, которые учитываются преподавателем, оперативно внедряются и подвергаются модификации в зависимости от эффективности; 3) поощрение студентов на основе результативности их деятельности, а также активности в ходе занятий по иностранному языку, вследствие чего обеспечивается высокая степень заинтересованности в обучении и взаимодействия с однокурсниками; 4) вовлечение студентов в организацию культурно-творческой деятельности, где инструментом взаимодействия выступает иностранный язык.

Это позволяет сформировать студенческое сообщество, в котором главными принципами выступают уважение к личности и оказание академической поддержки друг другу. Следует отметить, что преподаватель иностранного языка играет важную роль в создании условий для формирования студенческого сообщества и появления чувства принадлежности у каждого обучающегося. Это чувство влияет на то, как происходит развитие психологических процессов, оказывающих первостепенное воздействие на самооценку студента, а также его академические показатели, что также может способствовать возникновению но-

вых целей и дополнительных стимулов к изучению иностранного языка. Помимо этого, студенты становятся в большей степени вовлеченными в различные виды активности на занятиях, что создает предпосылки для формирования автономии.

Ввиду того что характер взаимодействия между студентами также играет серьезную роль в усилении академической вовлеченности каждого студента, особую важность приобретает коммуникативный подход, через который создаются условия и реализуется множество сценариев взаимодействия обучающихся, что позволяет им лучше понимать друг друга. В результате студенты в меньшей степени испытывают стресс, что повышает уровень их активности на занятии. Преподаватель, в свою очередь, не должен ограничиваться взаимодействием со студентами в условиях занятий, а должен создавать новые ситуации, организовывать мероприятия на иностранном языке, которые будут способствовать возникновению не только единой цели, но и убежденности каждого обучающегося в положительном влиянии сообщества на развитие его иноязычных компетенций. Помимо этого, своевременная поддержка и заинтересованность преподавателя в личностном развитии каждого студента позитивно сказываются на его желании оказать помощь новым студентам в университете.

Одним из сильных инструментов формирования студенческого сообщества и чувства принадлежности выступает привлечение обучающихся к внедрению изменений в образовательный процесс, за счет чего формируется чувство ответственности каждого из них перед группой за эффективность предлагаемых инициатив, что также способствует максимальному вовлечению и заинтересованности всего коллектива в результативности занятий по иностранному языку. Отмечается повышенный уровень автономии у студентов с высокими академическими результатами, в результате чего они склонны в меньшей степени проявлять заинтересованность в групповых заданиях. Студенты со средними и низкими академическими показателями, напротив, стремятся создавать локальные сообщества, общие ресурсы которого они используют для достижения образовательных целей. Привлечение студентов с высокими академическими результатами к участию в групповой работе решается посредством введения активности в качестве нового критерия оценки. Наибольшая степень вовлеченности студентов с любым уровнем академических результатов отмечается при выполнении парных заданий, в особенности с элементами ролевой игры. Они способствуют формированию социокультурной компетенции студентов. Рекомендуется применять задания проектного типа, ставящие перед всей академической группой единую цель.

Подробно представлено описание применения различных типов заданий, направленных на формирование чувства принадлежности к группе. Определены предпочтительные для студентов виды деятельности в зависимости от степени их вовлеченности в выполнение того или иного типа задания.

Ключевые слова: студенческое сообщество, изучение иностранного языка, чувство принадлежности, мотивация, вовлеченность, взаимодействие, типы заданий

Для цитирования: Ивченко М.И., Поляков О.Г. Развитие студенческого сообщества как способ совершенствования изучения иностранного языка // Язык и культура. 2022. № 60. С. 176–200. doi: 10.17223/19996195/60/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/10

STUDENT COMMUNITY DEVELOPMENT AS A WAY TO IMPROVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Maksim I. Ivchenko¹, Oleg G. Polyakov²

^{1, 2} *G.R. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia*

¹ *ivchenko.maksim@gmail.com*

² *olegpo@rambler.ru*

Abstract. According to Maslow's pyramid, a sense of belonging to a community is one of the main human needs, the satisfaction of which contributes to the emergence of the next level of needs, among which is the desire to learn new things. For this reason, most institutions of higher education currently pay great attention to the organization of various types of student activities that allow the formation of a social group where ideals are shared and common goals arise. Of particular interest is the study of the formation of social groups in the study of a foreign language due to the communicative orientation of this process, which in the future may have a positive effect on students' goal-setting as well as their desire to expand the scope of interaction in a new language. The study examines the relationship between a student community and academic performance in higher education. The focus is on second-year students for whom a foreign language is a major. The formation of a student community is carried out in four main areas: 1) ensuring a variety of communicative situations in the foreign language classroom, allowing students to interact in various contexts; 2) reflection and flexibility of the educational process, provided by organizing various feedback channels with students who make proposals for making changes to the educational process, which are taken into account by the teacher, are promptly implemented and modified depending on efficiency; 3) encouraging students based on the effectiveness of their activities, as well as activity in the course of foreign language classes, as a result of which a high degree of interest in learning and interaction with classmates is ensured; 4) the involvement of students in the organization of cultural and creative activities, where a foreign language acts as instrument of interaction. This allows forming a student community in which the main principles are showing respect for the individual and providing academic support to each other. It should be noted that the foreign language teacher plays an important role in creating conditions for the formation of a student community and the emergence of a sense of belonging in each student. This feeling influences the development of psychological processes that have a primary impact on the student's self-esteem as well as his/her academic performance, which can also contribute to the emergence of new goals and additional incentives for learning a foreign language. In addition, students become more involved in various types of activity in the classroom, which creates prerequisites for the formation of autonomy. In view of the fact that the nature of interaction between students also plays a serious role in strengthening the academic involvement of each student, a communicative approach is of particular importance, through which conditions are created and many scenarios of interaction between students are implemented, which allows them to better understand each other. As a result, students experience less stress, which increases their level of activity in the classroom. The teacher, in turn, should not be limited to interacting with students in class conditions, but should create new situations, organize events in a foreign language, which will contribute to

the emergence of not only a mutual goal, but also the conviction of each student in the positive impact of the community on the development of her/his foreign language competencies. In addition, the timely support and interest of the teacher in the personal development of each student has a positive effect on his/her desire to help new students at the university. One of the strong tools for the formation of a student community and a sense of belonging is the involvement of students in the implementation of changes in the educational process, due to which a sense of responsibility of each of them to the group for the effectiveness of the proposed initiatives is formed, which also contributes to the maximum involvement and interest of the entire team in the effectiveness of foreign language classes. There is an increased level of autonomy among students with high academic performance, as a result they tend to be less interested in group tasks. Students with average and low academic performance, on the contrary, tend to create local communities, common resources of which they use to achieve their educational goals. Attracting students with high academic results to participate in group work is solved by introducing activity as a new assessment criterion. The highest degree of involvement of students with any level of academic performance is observed when performing pair tasks, especially with elements of role-play. They contribute to the formation of students' socio-cultural competence. It is recommended to use project-type tasks that set a mutual goal for the entire academic group. A detailed description of the use of various types of tasks aimed at forming a sense of belonging to a group is presented. Preferred types of activities for students are determined depending on the degree of their involvement in the performance of a particular type of task.

Keywords: student community, foreign language learning, sense of belonging, motivation, involvement, interaction, types of tasks

For citation: Ivchenko M.I., Polyakov O.G. Student community development as a way to improve foreign language learning. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 176-200. doi: 10.17223/19996195/60/10

Введение

Несмотря на то что высшее образование нередко обеспечивает более высокую заработную плату, а также доступ к социальному капиталу [1–4], путь к получению степени бакалавра может оказаться весьма непростым вследствие недостаточного уровня доходов родителей, пробелов обучения в школе, семейных проблем и иных социально-психологических факторов. Помимо прочего, серьезной проблемой является дискомфорт, связанный с новой – академической – жизнью, в том числе отсутствие чувства принадлежности к сообществу университета. Это также служит одной из причин, приводящих к затруднениям в получении высшего образования. Чувство принадлежности, в свою очередь, является ключевым звеном вовлеченности в учебный процесс и получение высоких результатов, триггером упорства и энтузиазма.

Создание и поддержка развития студенческих сообществ в рамках учреждений высшего образования рассматриваются как важный элемент повышения мотивированности обучающихся. Данный концепт широко освещен в зарубежных исследованиях, которые рассматривают

чувство принадлежности к сообществу в рамках школ, а также в общепедагогическом смысле, без привязки к определенной дисциплине [5–8]. При этом в России тема чувства принадлежности к сообществу все еще остается нераскрытой, что требует верификации эффективности развития студенческих сообществ и чувства принадлежности к таковым в условиях системы высшего образования России, в том числе в отношении обучения иностранному языку. Для этого имеется серьезная теоретическая база, о чем свидетельствуют работы, посвященные таким вопросам, как социальная востребованность знания иностранного языка [9], роль мотивов [10–12] и рефлексии [13, 14] в его изучении, проектирование индивидуальных образовательных траекторий [15] и процессов развития личности [16] и ее психологических ресурсов [17], обучение в сотрудничестве через проектную деятельность [18] и др.

Принадлежность к сообществу рассматривается с разных позиций. Однако общепринятая позиция гласит, что это чувство возникает тогда, когда в определенном сообществе присутствует уважение участников, стремление помочь и поддержать друг друга, идеи и взгляды каждого индивида принимаются во внимание.

Особый интерес представляет роль конкретной дисциплины (в нашем случае – иностранного языка, изучаемого студентами языковых направлений подготовки) в формировании студенческого сообщества. Выбор данной дисциплины в рамках исследования обусловлен двумя критериями: во-первых, иностранный язык как дисциплина является весьма гибким, ввиду фактического отсутствия закреплённого предметного содержания, что позволяет трансформировать материал внутри него исходя из нужд студенческого сообщества, а также самого вуза; во-вторых, иностранный язык является профессиональной дисциплиной для студентов языковых направлений подготовки и изучается четыре года в рамках программы бакалавриата, что позволяет выстраивать долгосрочную образовательную траекторию. Цель данной работы – установить взаимосвязь между чувством принадлежности к сообществу университета и академическими показателями студентов.

Методология исследования

В исследовании приняли участие 23 студента второго года обучения направлений подготовки 45.03.02 Лингвистика (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») и 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Английский язык»). В ходе исследования группы студентов были разбиты на две подгруппы на каждом направлении подготовки. Принять участие в опросе было предложено всем студентам, однако в итоге опросные листы были получены

от 59% приглашенных студентов. Опросный лист распространялся в электронном и бумажном форматах.

В течение всего периода исследования внедрялись различные стратегии развития студенческого сообщества, а также способы привлечения ответственности студентов за организацию занятий. В частности, им была предоставлена возможность влиять на организацию образовательного процесса посредством обратной связи. Корректировки вносились уже со следующего занятия по иностранному языку (английскому). При этом подавляющая часть занятий основывалась на командной работе студентов как в аудиторное, так и внеаудиторное время. Была разработана новая система оценки, основанная на учете активности обучающихся в ходе занятий и включающая поощрения по окончании каждого семестра. На регулярной основе внедрялись игровые приемы с привлечением студентов других направлений подготовки.

В конце учебного года был разработан опросный лист, целью которого было оценить эффективность внедряемых стратегий, а также выявить их влияние на развитие студенческого сообщества и рост успеваемости. Опросный лист включал в себя 82 вопроса, поделенных на несколько блоков: а) общий (социальные взаимоотношения, т.е. отношения с другими студентами из университета и с преподавателями, и отношение к ним); б) академический блок; в) блок реализации ответственности студентов за образовательный процесс и возможности внесения изменений в него. Опросный лист был разработан таким образом, чтобы он отражал проблематику взаимоотношений внутри студенческого сообщества, отношений между обучающимися и преподавателями, а также восприятие студентами важности различных типов заданий на занятиях по иностранному языку в контексте формирования сообщества и повышения их вовлеченности в образовательный процесс.

Что такое сообщество?

Чувство принадлежности – это одна из пяти главных потребностей человека, представленных в так называемой пирамиде А.Х. Маслоу, согласно которой пока не появится чувство принадлежности, у человека не будет потребности учиться [19]. Следовательно, образовательное учреждение должно стремиться к созданию и развитию различных социальных сообществ, в противном случае оно сталкивается с проблемой раскрытия академического потенциала студентов. Это особенно важно в контексте преподавания иностранного языка, поскольку, помимо наличия основных целей, связанных с избранной профессией, обучающиеся должны ставить перед собой второстепенные цели, которые подпитывали бы их интерес не только к изучению самого иностранного языка, но и культуры его носителей. У индивида чувство

принадлежности возникает в результате социальных взаимодействий, а также особенностей среды организации.

Таким образом, чувство принадлежности во многом определяется контекстом [5]. Именно по этой причине на занятиях по иностранному языку крайне важно уделять внимание формированию студенческого сообщества. Среда, в которой обучающиеся чувствуют себя комфортно и не боятся выразить собственное мнение, принять участие в различных видах деятельности, позволяет сделать изучение иностранного языка естественным и живым. Иностранный язык становится средством коммуникации, что и является целью его изучения.

Дж. П. Коннелл и Дж.Г. Уэллборн выяснили: чувство причастности к образовательному учреждению приводит к тому, что студенты более охотно принимают на себя обязательства по целям, установленным академической группой. Авторы также утверждают, что отсутствие чувства причастности приводит к ощущению недовольства и дискомфорта, что может выразиться в отвержении целей, устанавливаемых академической группой ($r = 0,587$; $p = 0,045$), а это в конечном итоге может негативно сказаться на результатах обучения индивида и потребует дополнительных временных ресурсов преподавателя [6].

Дж.Д. Финн, в свою очередь, утверждает, что студенты, которые в большей степени идентифицируют себя с образовательным учреждением, склонны демонстрировать более высокие академические результаты [7]. При этом успеваемость не зависит полностью от индивида, а является результатом работы сложной сети социальных взаимодействий [8]. Это также подтверждается гипотезами, выдвинутыми Л.С. Выготским, который считал, что процесс изучения всегда подразумевает социальный контекст, выступающий в роли проводника знаний от поколения к поколению [20]. Помимо этого, самообучение, как известно, обладает социальным базисом, в особенности это касается изучения иностранных языков. Чувство принадлежности к сообществу стимулирует более высокий уровень посещаемости занятий ввиду того, что студенты стремятся вернуться в окружение, где они вольны поделиться своими мыслями, реализовать свои таланты.

Таким образом, у каждого индивида в сообществе есть место и роль. Принадлежность к учебному коллективу возникает только тогда, когда в социальной группе есть общие академические цели [5]. Именно этим объясняется потребность в установке не только профессиональных целей, но и второстепенных, определяемых академической группой. Когда студент считает, что у него есть связь с сообществом образовательного учреждения, с большей долей вероятности возникнет вовлеченность в учебный процесс. К тому же эта связь стимулирует индивида к высокой заинтересованности относительно того, что думают другие участники сообщества, и он стремится им соответствовать [21].

Важно, однако, помнить, что, если студент интересуется лишь какой-либо дисциплиной или только учебой, но не проявляет при этом интереса к другим реализуемым в образовательном учреждении аспектам деятельности, таким как волонтерство и прочее, показатели эффективности его деятельности также будут различаться. Наивысшие показатели могут быть достигнуты в тех сообществах, где вовлеченность студентов представлена в большей мере, именно с этим связаны различия в показателях преуспевающих студентов с остальными в отношении предпочитаемого формата работы на занятиях по иностранному языку, а также реализуемых видов активности за пределами учебного времени. В результате деятельность студентов на иностранном языке для достижения максимальной эффективности должна быть диверсифицирована и способствовать разностороннему развитию личности, что может привести к повышенной заинтересованности в его изучении, в поиске новой информации, опубликованной на нем.

Согласно Дж.Д. Финну, самоидентификация обучающихся с академическим сообществом осуществляется не без участия педагогического персонала и путем вовлечения их в деятельность, организованную на базе образовательного учреждения [7]. В других исследованиях указывается, что чувство принадлежности к учебному заведению способствует повышению уровня активности обучающихся на занятиях и мероприятиях. Помимо прочего, атмосфера в образовательном учреждении служила объяснением 84-процентной вариации в желании студентов принимать активное участие в аудиторной и внеаудиторной работе [22, 23]. Однако исследование К.Ф. Остерман показало, что участие обучающихся во внеаудиторных мероприятиях не оказывает решающего воздействия на развитие ученического сообщества, а его влияние примерно такое же, как и учебной деятельности в аудиторное время [24].

Другие исследования указывают на исключительную важность чувства принадлежности в образовательном контексте, поскольку: во-первых, происходит развитие психологических процессов, важных для достижения успеха обучающимся в образовательном учреждении и за его пределами; во-вторых, изменяется отношение обучающегося к учебной деятельности и возникают другие мотивы к учебе; в-третьих, изменяется отношение как отдельной личности, так и группы обучающихся к учебе; в-четвертых, изменяется уровень их вовлеченности на занятиях; в-пятых, они достигают поставленных целей и стремятся к углублению знаний.

В рамках дисциплины «Иностранный язык» развитие чувства принадлежности к сообществу у студентов языковых направлений подготовки реализуется через коммуникативный подход, который стал своеобразным стандартом при проектировании курсов и планировании

занятий. Ввиду того что коммуникативный подход в первую очередь нацелен на развитие коммуникативных умений учащихся, он является наиболее эффективным в отношении формирования временных локальных студенческих сообществ, эффект работы которых оказывает влияние на более крупное сообщество.

Взаимодействие студентов друг с другом

По мнению Г.К. Ферман, сообщество не может быть сформировано равно до тех пор, пока у его участников не возникнет чувства принадлежности, доверия другим и безопасности [25]. Из этого следует, что в рамках занятий по иностранному языку одной из существенных проблем является боязнь или нежелание обучающихся осуществлять коммуникацию. Доверие друг к другу формируется по мере того, как они делятся личным опытом. Именно по этой причине роль дисциплины «Иностранный язык» в формировании сообщества в университете весьма существенна. Таким образом, важность совместной деятельности в рамках практического обучения крайне важна, а для ее осуществления требуется наличие социальной группы. В результате степень, в которой студенты способны развить социальную группу, оказывает влияние на качество образования. Чувство принадлежности способно трансформировать восприятие индивидом других участников сообщества, в связи с чем на занятиях по иностранному языку ценным являются задания коммуникативной направленности, в особенности те, где студенты должны выразить собственное мнение или поделиться опытом ($r = 0,820$; $p = 0,001$). Такие задания могут предполагать постоянную смену речевого партнера, что также способствует лучшему пониманию друг друга.

Признание индивида в ученическом сообществе также оказывает большое влияние на успеваемость. Обучающиеся, которые в большей степени осознают признание среди других учащихся и педагогов, более заинтересованы и включены в образовательную деятельность. Такие учащиеся также имеют более высокие ожидания успеха и испытывают волнение в меньшей степени. При этом отвержение обучающегося в локальном сообществе приводит к повышенному уровню стресса на занятиях, что влечет за собой снижение на них уровня активности. В случаях, когда обучающийся осознавал себя неотъемлемой частью сообщества, частотность восприятия занятий как некоего риска была ниже, а уровень участия в различных видах деятельности (activities) на занятии имел восходящую тенденцию [24].

Принятие обучающегося его одноклассниками также является мощным фактором, влияющим на частоту взаимодействия с преподавателем в присутствии социальной группы. Так, некоторые обучающиеся

не обращаются к педагогу с вопросами или стремятся избегать устных ответов на его вопросы, поскольку опасаются предполагаемой критики со стороны одноклассников.

Роль преподавателя

Роль преподавателя в развитии студенческого сообщества весьма важна, поскольку именно он в значительной мере определяет общую образовательную траекторию, равно как и атмосферу на занятии. По данной причине многие исследователи рассматривают роль преподавателя на занятиях по иностранному языку как помощника, что ставит в центр внимания процесс его деятельности, совместной со студентами. По мере того как студенты продолжают совместную деятельность, осуществляется дешифровка коммуникативного поведения каждого индивида в команде, происходит распределение ролей, возникает личностная ответственность за результат всей группы. Именно таким образом возникает студенческое сообщество в рамках занятий по иностранному языку. Возникновение ответственности во многом обуславливается наличием общей цели, которую преподаватель ставит перед всеми обучаемыми.

Преподаватель и образовательное учреждение в целом во многом несут ответственность за развитие чувства принадлежности, которое активизируется посредством заданий, направленных на совместную деятельность студентов и предусматривающих вовлечение всех участников сообщества. По утверждению Дж. Дьюи, преподаватели и студенты разделяют место в сообществе посредством процесса взаимодействия в рамках обучения [26]. В связи с этим взаимодействие преподавателя иностранного языка со студентами не должно ограничиваться академической деятельностью. Напротив, вовлечение студентов в социально-культурную и научную деятельность также во многом способствует формированию локального сообщества ($r = 0,730$; $p = 0,007$), убежденности студентов в его позитивном влиянии на развитие иноязычных компетенций ($r = 0,758$; $p = 0,004$).

В результате исследования, проведенного Р. Андресон, С.Т. Мануянгом и Дж.С. Резником, было выявлено, что личная вовлеченность преподавателя в образовательный процесс приводит к повышению уровня мотивированности студентов. В ходе эксперимента в контрольной группе педагог присутствовал на занятии, но не стремился помочь обучаемым с выполнением задания, не пытался выяснить, возникают ли какие-либо трудности у них. В этой группе падение уровня мотивации оказалось наивысшим [27]. В результате можно прийти к выводу, что невовлеченность преподавателя в деятельность студентов по ходу занятия может привести к снижению уровня заинтересованности в изу-

чении дисциплины, а также отсутствию механизма построения взаимоотношений между ними. Это повлечет за собой развитие сообщества, в котором преподаватель не играет важной роли и где его влияние на студентов невелико. Другое исследование, осуществленное годом ранее и рассматривавшее вопрос корреляции между помощью со стороны педагога и усилиями обучающихся в академической сфере, также подтвердило важность роли преподавателя в создании внутренних источников мотивации у студентов ($r = 0,36$; $p < 0,001$) [24].

Была обнаружена существенная корреляция между тем, как обучающиеся осознают свои взаимоотношения с педагогами, одногруппниками и родителями, и академической мотивацией. Корреляция была в особенности сильна в вопросе восприятия отношений обучающихся с преподавателем [28]. Таким образом, обучающиеся, которые не боялись обратиться к педагогу с вопросом, показывали более высокие результаты вовлеченности на занятии и в большей степени получали от него помощь, что позволяло им справляться с трудностями в освоении учебного материала. Однако стоит отметить, что обучающиеся с высокими академическими результатами в большей мере склонны к инициации контактов с преподавателем, даже за пределами учебного времени, в то время как остальные в большей степени стремились опираться на знания участников сообщества ($r = -0,721$; $p = 0,008$).

Помимо этого, вовлеченность педагога и его заинтересованность в личностном развитии студента как на занятиях по иностранному языку, так и при организации социально-культурных и научных мероприятий способствуют повышению интереса и появлению желания у студентов оказывать помощь одногруппникам ($r = 0,770$; $p = 0,003$). При этом за счет личностной мотивированности их участие в такой деятельности обуславливается личным выбором, а не внешним принуждением. Подобный механизм эффективен при реализации различных видов активности, направленных на сплочение студентов разных курсов, в особенности первого. Преподаватель также способен оказывать влияние на формирование студенческого сообщества и степень вовлеченности его студентов на занятиях посредством привлечения их к трансформации образовательного процесса, чтобы они имели право влиять на то, чему и как их обучают [24].

Чувство принадлежности к сообществу является важным элементом развития автономии обучающихся [29, 30]. Она, в свою очередь, развивает чувство ответственности в пределах социального контекста, позволяя учащимся связывать свои действия с личными целями [6], а также существенно повысить качество обучения за счет широкого применения иностранного языка за пределами его изучения. Реализация личностно ориентированного подхода в данном случае возможна посредством различных видов активности, таких как организация разго-

ворного клуба или проведение дебатов по группам интересов. Последнее во многом способствует формированию чувства личной ответственности в команде, а также развивает автономию студента. На занятиях по иностранному языку для развития автономии могут использоваться задания проектного типа, где студенты должны создать что-либо с нуля ($r = 0,817$; $p = 0,002$).

Другая задача, которая призвана усилить чувство принадлежности студентов к сообществу, это привитие ответственности за образовательный процесс. Реализация данной задачи возможна через различные тактики привлечения обучающихся к планированию будущих занятий. Это позволит им почувствовать, что они могут быть услышаны преподавателем и что их мнение важно. Наиболее распространенной практикой является периодическое анкетирование студентов, помогающее собрать их жалобы и предложения относительно организации образовательного процесса. Рекомендуется предоставить студентам право выбора формата занятий, где это возможно. Результаты опроса студентов должны находить отклик как можно скорее. Даже небольшие изменения в образовательном процессе приводят к сплочению коллектива, что также положительно отражается как на взаимоотношениях внутри сообщества, так и на внутренней мотивации изучения иностранного языка студентами. Помимо этого, они могут принимать активное участие в проектировании отдельных элементов обучения, в частности коммуникативных игр и любых видов активности за пределами учебного времени. Это также позволяет обеспечить реализацию коммуникативного подхода, поскольку весь процесс взаимодействия осуществляется на изучаемом языке.

Коммуникативные игры, применяемые на занятиях по иностранному языку, могут стать своего рода трамплином к расширению студенческого сообщества за счет привлечения обучающихся иных направлений подготовки или других курсов того же направления и реализации таких принципов обучения иностранному языку, как функциональность, ситуативность общения, новизна. Несколько коммуникативных игр, реализуемых в ходе одного занятия, способны обеспечить не только необходимый уровень внутренней и внешней мотивации ввиду конкуренции между командами, но и динамику. Особенно ценны такие стратегии коммуникативных игр, в которых команды студентов находятся в прямой зависимости друг от друга. Это еще раз позволяет реализовать потенциал коммуникативного подхода при развитии чувства принадлежности к студенческому сообществу. Ценность коммуникативных игр на занятиях по иностранному языку проявляется и в оказании академической помощи студентам друг другу, что в долгосрочной перспективе способно положительно отразиться на их большей вовлеченности в образовательный процесс и на результатах обучения.

Результаты и обсуждение

Система оценки академической деятельности студентов во многом была основана на степени их активности на занятиях по иностранному языку (английскому) в различных контекстах. На каждом занятии максимальное количество баллов составляло 100. Максимальное количество баллов за семестр устанавливалось также на уровне 100 (средний балл). В первую очередь оценивалось желание участвовать в образовательном процессе, а также выражать собственные мысли по любым затрагиваемым темам и вопросам. В случаях, когда студент сделал неверное предположение, ему оказывалась академическая поддержка со стороны однокурсников и преподавателя. Деятельность студентов, оказывающих академическую поддержку, также была включена в их оценку. Такая система позволила максимально вовлечь подавляющую часть студентов в работу на занятии.

По итогам исследования наблюдается следующая тенденция: студенты с показателями оценки 65% и менее склонны к большей социальной активности, чем студенты с более высокими результатами. При этом последние отдавали большее предпочтение заданиям, в которых они выполняли что-либо индивидуально. В то же время первые в большей степени были вовлечены в задания, подразумевающие парную или командную работу, такие как дебаты, различные виды творческих заданий, выполняемых в больших группах. Исходя из этого, можно предположить, что причиной этому является автономия студентов. Студенты с показателями ниже 65% стремятся к созданию студенческого сообщества, в рамках которого они помогают друг другу, чтобы достичь общей цели, в то время как студенты с высокими результатами в большей степени полагаются на себя и в результате меньше вовлечены в социальное взаимодействие на занятиях по иностранному языку или пытаются избежать его. Однако наличие системы оценки деятельности позволило их в равной степени включить во все виды командной активности. Так, результаты выполнения заданий проектного типа показывают эту связь ($r = -0,721$; $p = 0,008$), а также связь с результатами выполнения заданий, в которых обучаемым необходимо выразить мнение или поделиться собственным опытом с другими ($r = 0,820$; $p = 0,001$). Кроме того, успешность выполнения заданий, когда студент работает индивидуально с последующим обсуждением результатов, коррелирует с тем, насколько он считает себя отличным от других участников сообщества ($r = -0,683$; $p = 0,014$). Другим подтверждением данного вывода является то, что если студенту оказывают академическую поддержку, то он рассматривает социализацию как способ углубления своих знаний ($r = 0,867$; $p = 0,000$).

Роль преподавателя в создании студенческого сообщества существенна. Наблюдается явная связь между тем, насколько студенты воспринимают университет как гостеприимное место, и наличием преподавателя, который помог им адаптироваться к условиям учебного заведения, а также способствовал их развитию ($r = 0,718$; $p = 0,0013$). Следствием этого является уверенность в том, студент важен для преподавателя и имеет возможность привнести какое-либо изменение в образовательный процесс ($r = 0,733$; $p = 0,007$). На занятиях по иностранному языку применялся метод опроса, а также ExitSlip.

Целью последнего являлась проверка знаний студентов по теме прошедшего занятия, а также опрос относительно желаемой темы следующего занятия, иных пожеланий к следующему занятию. Это позволило обеспечить динамизм занятий по иностранному языку, а также обеспечить актуальность изучаемых тем ($r = 0,587$; $p = 0,045$). Наличие у студентов возможности оставлять обратную связь относительно занятий по иностранному языку преподавателю является крайне важным элементом для своевременной корректировки образовательного процесса под нужды обучаемых.

Помимо этого, преподаватель должен стремиться реализовать их на практике, что в первую очередь обеспечивает студентам ощущение, что их мнение важно, а также позволяет закрепить за сообществом обучаемых ответственность за образовательный процесс ($r = 0,674$; $p = 0,016$). Реализация такой стратегии позволяет включить преподавателя в сообщество, что в перспективе должно отразиться на академических результатах студентов ($r = 0,794$; $p = 0,002$). Учет обратной связи должен привести к чувству социального комфорта, что в дальнейшем повлияет на то, как обучающиеся воспринимают степень заинтересованности преподавателя в их развитии ($r = 0,766$; $p = 0,004$). Одной из стратегий изменений в образовательном процессе, которые могут быть инициированы студентами, является пролонгация или повторение какой-либо темы, что в особенности важно в отношении изучения сложного грамматического материала, а также фонетики. Это позволяет студентам получить дополнительную академическую поддержку, а также осознать, что у них есть возможность влиять на образовательный процесс ($r = 0,650$; $p = 0,022$).

Преподаватель должен уделять больше внимания тому, как часто студенту удастся задать ему вопрос, поскольку это во многом определяет, насколько он уверен в том, что педагог заинтересован в его успехе ($r = 0,726$; $p = 0,008$).

Формируется культура, в рамках которой задавание вопросов рассматривается как обыденная практика и более не вызывает опасений у студентов. Поддержка со стороны преподавателя является знаком его заинтересованности в развитии обучаемого.

Развитие положительных отношений между студентами и преподавателями кафедры существенно влияет на желание первых оказывать помощь первокурсникам. Это обусловлено тем, что развитие положительных отношений с преподавателем возможно только при условии, что он оказывает всяческую поддержку студентам, а также всячески стремится развивать их как на занятиях, так и во внеаудиторной деятельности ($r = 0,770$; $p = 0,003$).

Преподаватель должен быть заинтересован в жизни своих студентов и при необходимости оказывать им всяческую помощь наряду с академической. Это будет способствовать формированию добрых и доверительных отношений, результатом которых станет высокая посещаемость и активность студентов на занятиях ($r = 0,781$; $p = 0,003$), а также внесет существенный вклад в развитие позитивного имиджа университета. Для реализации академической поддержки студентам широко используются информационно-коммуникационные технологии, в особенности групповые чаты, в которых они могут получить консультацию преподавателя за пределами учебного времени.

Удовлетворенность студентов местом, где они обучаются, определяется не только его изначальной престижностью, но и возможностью реализовать личностный потенциал. Так, организация мероприятий студенческим сообществом открывает обширные возможности для индивидуального и коллективного творчества и самовыражения. Когда преподаватели предоставляют студентам возможность реализовать свои таланты, последние осознают свою важность для данного сообщества, что в итоге выражается в чувстве гордости за университет, равно как и за свой коллектив ($r = 0,769$; $p = 0,003$). Такой же эффект наблюдается даже тогда, когда студенты не являются организаторами мероприятия, а лишь участвуют в нем ($r = 0,684$; $p = 0,0014$). Любая их активность должна быть замечена и вознаграждена.

Особо следует отметить роль мероприятий, которые соединяют в себе образовательную и культурную деятельность. Такого рода мероприятия способны заинтересовать студентов в научной деятельности при условии, что сценарий включает множество интерактивных заданий и элементов. Именно на таких мероприятиях обучающиеся отмечали высокую степень вовлеченности, поскольку каждый из них смог найти задание, которое ему больше подходит (студенты, отдающие предпочтение социальному взаимодействию и командной работе, а также те, которые предпочитают работать индивидуально) ($r = 0,769$; $p = 0,003$ – развитие талантов и гордость за университет; $r = 0,779$; $p = 0,005$ – развитие талантов и вовлеченность в научную деятельность).

Помимо этого, была отмечена и высокая вовлеченность преподавателей в организацию мероприятия наравне со студентами. В резуль-

тате предложения обучающихся и педагогов сразу выносились на обсуждение, что привело к повышенной ответственности первых за конечный результат мероприятия. Отмечался также повышенный уровень чувства сплоченности студентов с преподавателями ($r = 0,736$; $p = 0,010$).

Студенческое сообщество проявляет заинтересованность в углубленном изучении иностранного языка как на занятиях, так и во внеучебное время. При этом изменяется сама модель освоения нового материала, наблюдается переход от его заучивания к комплексному осознанию и обработке, что в дальнейшем может существенно повысить качество обучения, в особенности в отношении развития социокультурной компетенции обучающихся.

Преподаватель должен предусмотреть регулярное проведение мероприятий, в том числе праздничных, ведущую роль в организации которых будут играть обучающиеся. Важно, чтобы они ощущали свою включенность в различные виды активности, предлагаемые профильной кафедрой, что также делает их неотъемлемой частью сообщества ($r = 0,807$; $p = 0,002$). Стоит отметить, что результатом регулярно проводимых на иностранном языке мероприятий (наряду с занятиями) становится повышение уровня уверенности студентов и желание осуществлять коммуникацию на иностранном языке, что возможно благодаря наличию опыта сообщества.

Признание успехов обучающегося со стороны педагога вызывает аналогичное действие со стороны студенческого сообщества ($r = 0,659$; $p = 0,020$). Преподаватель может реализовывать это посредством внедрения различных стратегий продвижения изучения иностранного языка, а именно: публично объявить благодарность, использовать доску почета и т.п., что способствует не только повышению мотивации, усилению стремления к достижению высоких академических результатов, но и интеграции индивида в студенческое сообщество ($r = 0,659$; $p = 0,020$). В свою очередь комплекс таких мер показывает студентам, что они важны для преподавательского состава. Это положительно сказывается на подготовке к занятиям по иностранному языку, времени для которой они не жалеют ($r = 0,735$; $p = 0,006$).

В то же время уверенность студента в том, что он преуспевает в университете, способствует появлению у него ощущения, что он является значимым участником сообщества, у которого консультируются однокурсники, а также уверенности в том, что в его компетентности не сомневаются ($r = 0,719$; $p = 0,008$ и $r = 0,776$; $p = 0,003$).

Взаимодействие студентов друг с другом

Наличие даже одного человека в группе, с которым у студента крепкие взаимоотношения, может оказать серьезное влияние на то, как он осознает себя в группе. Так, индивид, ассоциирующий себя со всей группой, легче находит людей со схожими взглядами, что может быть крайне важно для выполнения заданий коммуникативного характера, в особенности в проектной деятельности ($r = 0,777$; $p = 0,003$).

Совместная образовательная деятельность, согласно Л.С. Выготскому [20], служит не только для передачи знаний, но и способствует социализации индивидов, а также появлению у них убежденности в позитивном влиянии таких социальных взаимодействий ($r = 0,758$; $p = 0,004$).

Влияние различных типов заданий на вовлеченность студентов в учебную деятельность на занятиях по иностранному языку

При выполнении различных заданий, не важно, являются они коммуникативными или нет, следует стимулировать академическую поддержку, которая может реализовываться через обсуждение возникающих в процессе проблем и результатов. Таким образом, социализация студентов становится инструментом, повышающим уровень обученности. При этом внутри сообщества взаимоотношения между обучающимися становятся лучше, поскольку они основываются на помощи друг другу ($r = 0,867$; $p = 0,000$).

Коммуникативные задания различного формата способствуют постоянному поиску единомышленников. Это обуславливает уверенность студентов в том, что участники сообщества их поддержат и как результат они не испытывают проблем в выражении собственного мнения, а также несогласия с точкой зрения другого человека ($r = 0,773$; $p = 0,003$). Данный факт крайне важен для развития критического мышления.

Чтобы представители студенческого сообщества интересовались мнением друг друга, обращались за советом, следует применять такой тип задания, как дебаты, когда они учатся не только слышать друг друга, но и принимать иное мнение. Помимо этого, такой тип задания позволяет студентам более открыто выражать свое несогласие с точкой зрения оппонента ($r = 0,726$; $p = 0,008$).

Задания, предполагающие работу в больших группах, при условии существенной вовлеченности студентов, способствуют лучшему пониманию друг друга. Помимо этого, они не боятся допустить ошибку, что делает учебный процесс более ценным для них ($r = 0,778$; $p = 0,003$).

Показательно, что для студентов в равной степени важна работа в малых и больших группах, так же как и в парах, где вовлеченность вы-

ше ($r = 0,735$; $p = 0,006$ и $r = 0,930$; $p = 0,000$). Степень вовлеченности обучаемых в работу на занятии по иностранному языку снижается с увеличением количества участников в группе, в связи с чем наиболее эффективной оказывается парная работа или работа в группах по три человека. При этом следует отметить, что применение заданий, в рамках которых студенты должны часто менять партнера, позволяет повысить их интерес к другим типам командных заданий, где они могут работать как в больших группах, так и в парах ($r = 0,840$; $p = 0,001$ – для заданий, предполагающих работу в больших группах; $r = 0,722$; $p = 0,008$ – для ролевых парных заданий).

Задания, которые студент выполняет индивидуально и результаты которых представляет всей группе, как правило, требуют индивидуальных консультаций со стороны преподавателя. Игнорирование студента приводит к его раздражению и снижению мотивации выполнения задания ($r = 0,804$; $p = 0,002$).

Студенты, демонстрирующие существенную вовлеченность в выполнение заданий индивидуального характера, могут быть заинтересованы в научной деятельности ($r = 0,722$; $p = 0,012$). Это обуславливается также тем, что при выполнении таких заданий обучающимся требуется академическая поддержка как со стороны одноклассников, так и со стороны преподавателя. Аналогичное наблюдается и в сфере научных исследований. Студенты находят существенно важными в академическом отношении задания, в рамках которых они работают индивидуально, с последующим представлением результатов всей группе ($r = 0,752$; $p = 0,005$).

Задания, обращенные к личному опыту студентов, коррелируют со средними показателями успеваемости, что указывает на их весомую академическую и социальную значимость ($r = 0,820$; $p = 0,001$) на занятиях по иностранному языку, в связи с чем при оценке следует отдавать приоритет активности обучающихся.

В заданиях, где студенту необходимо выявить правильный вариант ответа и затем обсудить результат выбора с одноклассниками, наличие академической поддержки крайне необходимо. Однако при выполнении такого типа заданий преподавателю рекомендуется позволить в первую очередь студентам провести дискуссию, помочь друг другу и прийти к какому-то общему мнению. Только после этого педагогу следует вмешаться и дать необходимые разъяснения. В рамках такого сценария академическая поддержка оказывается как студентами, так и преподавателем ($r = 0,679$; $p = 0,019$). Наиболее эффективно применять такие задания на занятиях по грамматике, в частности при реализации индуктивного подхода к ее изучению.

При условии применения различных типов заданий, направленных на формирование студенческого сообщества, обучающиеся в го-

раздо большей степени вовлечены в дискуссию. При этом задание может быть даже индивидуальным ($r = 0,765$; $p = 0,004$).

Особый интерес представляет организация разговорного клуба, где студенты социализируются и при этом практикуют знания, умения и навыки, полученные на занятиях в университете. Отличительной особенностью таких встреч является то, что в рамках занятий тему и формат взаимодействия выбирает преподаватель, в то время как на заседаниях разговорного клуба и при участии в других внеаудиторных видах активности, связанных с применением иностранного языка, это делают студенты. В результате общение участников сообщества становится спонтанным и аутентичным, а значит, в большей степени вовлекает их ($r = 0,758$; $p = 0,004$).

Одним из главных принципов жизнеспособности сообщества является наличие общей цели у его членов. Задания проектного типа, предполагающие командную работу, удовлетворяют этому требованию в наибольшей степени ($r = 0,831$; $p = 0,001$). Для этого также подходят задания с элементами ролевой игры ($r = 0,714$; $p = 0,009$), участие в работе разговорного клуба и в организации иных типов мероприятий, в особенности с культурным наполнением ($r = 0,916$; $p = 0,000$ и $r = 0,821$; $p = 0,002$). Именно такие задания являются наиболее ценными для развития студенческого сообщества, поскольку при их выполнении обучающиеся спланиваются в наибольшей степени.

Несмотря на то что работа в больших группах рассматривается как менее значимая с позиций вовлеченности обучающихся и академической ценности, такой тип заданий является важным звеном в их социализации и усиливает студенческое сообщество ($r = 0,930$; $p = 0,000$). В связи с этим преподавателю следует периодически предлагать групповые проекты, которые в дальнейшем могут оказать положительное влияние на успеваемость, что обусловливается отсутствием страха сделать ошибку и быть подвергнутым критике. Педагог может задействовать большие группы для заданий творческого характера, на повторение пройденного. Однако для изучения нового материала это эффективно лишь в тех случаях, когда внедряются элементы индивидуальной работы. При этом отмечается повышенный уровень заинтересованности в таком типе заданий со стороны студентов, чьи академические результаты превышали 65% ($r = -0,721$; $p = 0,008$). Данный феномен связан с тем, что обучающиеся с более низкими академическими показателями в большей мере стремятся к созданию студенческого сообщества, поскольку командная работа позволяет распределить обязанности внутри коллектива, предоставляет возможность помогать друг другу, а результат является общим. Это существенно упрощает достижение поставленной цели. Посредством командной работы студенты могут компенсировать пробелы в знаниях друг друга. Рекомендуются применять

такой тип заданий в группах со смешанными академическими способностями.

При увеличении вовлеченности студентов в выполнение заданий проектного типа вероятен рост их заинтересованности в организации мероприятий ввиду того, что сценарий взаимодействия между ними идентичен. Кроме того, возникает возможность раскрыть их таланты и способности ($r = 0,742$; $p = 0,006$). Задания проектного типа предусматривают обмен мнениями, знаниями и опытом, что упрощает понимание между обучающимися и усиливает сообщество, приводит к повышенной вовлеченности в различные виды активности, а это, в свою очередь, положительно сказывается на их академических показателях ($r = 0,831$; $p = 0,001$) ввиду того, что коммуникация осуществляется на иностранном языке.

Проведение мероприятий с культурным и академическим наполнением оказывает существенное влияние на чувство включенности студентов в различные виды активности ($r = 0,807$; $p = 0,002$), а также вызывает чувство гордости за образовательное учреждение ($r = 0,684$; $p = 0,014$), что обусловливается личностным вкладом каждого обучающегося в достижение общей цели. Такие мероприятия ценны также с позиции создания временного сообщества из представителей различных направлений подготовки и годов обучения.

Схожим эффектом обладают задания проектного типа в отношении вовлеченности студентов ($r = 0,742$; $p = 0,006$). Наличие у обучающихся опыта совместной проектной деятельности, организации мероприятий различного формата, регулярных дискуссий на занятиях по иностранному языку является существенным фактором формирования сообщества ($r = 0,821$; $p = 0,002$). При этом, организация мероприятий академического толка (например, разговорного клуба) в большей степени связано с чувством принадлежности к группе на занятиях по иностранному языку ($r = 0,916$; $p = 0,000$).

С ростом вовлеченности студентов в выполнение заданий в парах с элементами ролевой игры отмечается возрастание их (заданий) академической значимости ($r = 0,827$; $p = 0,001$). Это обусловлено задействованием тематики из различных областей знания, включая историю и культуру стран изучаемого языка, межкультурную коммуникацию, и зависит от поставленной задачи и условий выполнения задания. Кроме того, организация мероприятий с культурным наполнением обеспечивает актуализацию изучаемого материала, в связи с чем их академическая значимость также весьма высока ($r = 0,904$; $p = 0,000$).

Задания с элементами ролевой игры и задания, предусматривающие постоянную смену речевого партнера, обладают схожим эффектом в отношении социализации обучающихся, однако они различаются по уровню погружения в ситуацию общения, а также тем, что в рамках

первых предполагаемое поведение и контекст ситуации могут быть заранее определены, в то время как обсуждение вопроса или проблемы с разными студентами будет всегда носить спонтанный характер. Такие задания позитивно влияют на развитие сообщества студентов. В дальнейшем это выражается в высоких результатах на занятиях по развитию речевых умений, что во много достигается благодаря атмосфере социального комфорта ($r = 0,680$; $p = 0,015$).

Заключение

Ввиду того что дисциплина «Иностранный язык» имеет под собой коммуникативный базис и предполагает взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, педагогу крайне важно использовать различные средства и стратегии, направленные на создание и укрепление студенческого сообщества. Это способствует лучшему взаимопониманию между участниками образовательного процесса и минимизации стрессовых ситуаций при изучении иностранного языка, что благотворно сказывается не только на результатах обучения, демонстрируемых студентами на занятиях, но и на их стремлении к самообразованию и углубленному изучению иностранного языка.

Особую роль студенческое сообщество играет в формировании имиджа университета, особенно среди молодежи. Систематическое поддержание студенческого сообщества и налаживание его связи с преподавателями формируют положительное отношение студентов не только к профильной дисциплине, но и к университету в целом. Задача каждого преподавателя иностранного языка – своевременное оказание академической и эмоциональной поддержки обучающимся, способствование развитию их автономии, способностей и талантов, что и реализуется в стратегиях создания и поддержания студенческого сообщества.

Список источников

1. *Carey K.* One Step from the Finish Line: Higher college graduation rates are within our reach. A report by the Education Trust. Washington DC, 2005. 24 p. URL: https://edtrust.org/wp-content/uploads/2013/10/one_step_from.pdf
2. *Karabel J.* The Chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton. Boston, MA : Houghton Mifflin, 2005. 736 p.
3. *Walpole M.* Economically and educationally challenged students in higher education: Access to outcomes // ASHE Higher Education Report. 2007. Vol. 33/3. P. 1–113.
4. *Цигулева О.В., Абакумова Н.Н., Поздеева С.И.* Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // Язык и культура. 2022. № 57. С. 292–307. DOI: 10.17223/19996195/57/15
5. *Capps M.A.* Characteristics of a Sense of Belonging and its Relationship to Academic Achievement of Students in Selected Middle School in Region IV and VI Educational

- Service Centers, Texas: PhD dissertation. College Station, TX: Texas A&M University, 2003. 119 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/4269041.pdf>
6. **Connell J.P., Wellborn J.G.** Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes // *The Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 23. Self processes and development / ed. by M.R. Gunnar, L.A. Sroufe. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1991. P. 43–77.
 7. **Finn J.D.** Withdrawing from school // *Review of Educational Research*. 1989. Vol. 59/2. P. 117–142.
 8. **Goodenow C., Grady K.** The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students // *Journal of Experimental Education*. 1993. Vol. 62/1. P. 60–71.
 9. **Готлиб Р.А.** Социальная востребованность знания иностранного языка // *Социологические исследования*. 2009. № 2. С. 122–127.
 10. **Антропьянская Л.Н.** Мотивационные аспекты преподавания иностранных языков в высшей школе // *Язык и культура*. 2021. № 54. С. 94–112. DOI: 10.17223/19996195/54/6
 11. **Брыкина 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. DOI: 10.17223/19996195/49/11
 12. **Косинская Е.В.** Роль мотивации в изучении иностранного языка // *Территория науки*. 2015. № 5. С. 33–37.
 13. **Ариян М.А., Вадеева Т.Е.** Трекинг-технология в развитии саморефлексии взрослых обучающихся (в процессе овладения иностранным языком) // *Язык и культура*. 2021. № 55. С. 143–167. DOI: 10.17223/19996195/55/10
 14. **Нагель О.В., Темникова И.Г., Буб А.С.** Рефлексия студентов как метод выявления актуальных компонентов обучающей англоязычной среды // *Язык и культура*. 2021. № 56. С. 199–217. DOI: 10.17223/19996195/56/12
 15. **Краснопеева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К.** Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // *Язык и культура*. 2020. № 51. С. 153–176. DOI: 10.17223/19996195/51/8
 16. **Яроцкая Л.В.** К вопросу о проектировании процессов развития личности в логике педагогической деятельности // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2022. Вып. 1 (842). С. 90–95.
 17. **Поришнев Е.Р., Краснова М.А.** Обучение иностранному языку в контексте позитивной психологии // *Язык и культура*. 2021. № 53. С. 255–269. DOI: 10.17223/19996195/53/16
 18. **Сысоев П.В., Хмаренко Н.И.** Проблемные зоны педагогической технологии обучения в сотрудничестве в ходе организации проектной деятельности обучающихся // *Иностранные языки в школе*. 2021. № 12. С. 57–61.
 19. **Maslow A.H.** *Motivation and Personality*. New York : Harper & Brothers, 1954. 411 p.
 20. **Выготский Л.С.** *Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка*. СПб. : Питер, 2021. 224 с.
 21. **Cothran D.J., Ennis C.D.** Students' and teachers' perceptions of conflict and power // *Teaching and Teacher Education*. 1997. Vol. 13/5. P. 541–553.
 22. **Leithwood K., Jantzi D., Haskell P.** Developing the organizational learning capacity of school systems: A case study. Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration. Orlando, FL, 1997.
 23. **Leithwood K., Jantzi D.** The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school // *Educational Administration Quarterly*. 1999. Vol. 35/5. P. 679–706.
 24. **Osterman K.F.** Students' need for belonging in the school community // *Review of Educational Research*. 2000. Vol. 70/3. P. 323–367.

25. **Furman G.C.** Postmodernism and community in schools: Unraveling the paradox // *Educational Administration Quarterly*. 1998. Vol. 34/3. P. 298–328.
26. **Dewey J.** *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York : Macmillan, 1916. 434 p.
27. **Anderson R., Manoogian S.T., Reznick J.S.** The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1976. Vol. 34/5. P. 915–922.
28. **Ryan R.M., Stiller J.D., Lynch J.H.** Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem // *The Journal of Early Adolescence*. 1994. Vol. 14/2. P. 226–249.
29. **Ryan R.M.** Psychological needs and the facilitation of integrative processes // *Journal of Personality*. 1995. Vol. 63/3. P. 397–427.
30. **Deci E.L., Vallerand R.J.** Motivation and education: The self-determination perspective // *Educational Psychology*. 1991. Vol. 26/3, 4. P. 325–346.

References

1. Carey K. (2005) One Step from the Finish Line: Higher college graduation rates are within our reach. A report by the Education Trust. Washington DC. 24 p. URL: https://edtrust.org/wp-content/uploads/2013/10/one_step_from.pdf
2. Karabel J. (2005) *The Chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard*, Yale, and Princeton. Boston, MA: Houghton Mifflin. 736 p.
3. Walpole M. (2007) Economically and educationally challenged students in higher education: Access to outcomes // *ASHE Higher Education Report*. Vol. 33/3, pp. 1–113.
4. Tsiguleva O.V., Abakumova N.N., Pozdeyeva S.I. (2022) Gumanitarnyye kharakteristiki chelovecheskogo kapitala v kontekste kompetentnostnogo podkhoda k obrazovaniyu [Humanitarian characteristics of human capital in the context of a competence approach to education] // *Jazyk i kultura*. 57, pp. 292–307. DOI: 10.17223/19996195/57/15
5. Capps M.A. (2013) *Characteristics of a Sense of Belonging and its Relationship to Academic Achievement of Students in Selected Middle School in Region IV and VI Educational Service Centers, Texas*: PhD dissertation. College Station, TX: Texas A&M University. 119 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/4269041.pdf>
6. Connell J.P., Wellborn J.G. (1991) Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes // *The Minnesota Symposia on Child Psychology*: Vol. 23. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 43–77.
7. Finn J.D. (1989) Withdrawing from school // *Review of Educational Research*. Vol. 59/2, pp. 117–142.
8. Goodenow C., Grady K. (1993) The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students // *Journal of Experimental Education*. Vol. 62/1, pp. 60–71.
9. Gotlib R.A. (2009) Sotsial'naya vostrebovannost' znaniya inostrannogo yazyka [Social demand for a foreign language command] // *Sotsiologicheskiye issledovaniya*. 2, pp. 122–127.
10. Antropyanskaya L.N. (2021) Motivatsionnyye aspekty prepodavaniya inostrannykh yazykov v vysshey shkole [Motivational aspects of teaching foreign languages in higher education] // *Jazyk i kultura*. 54, pp. 94–112. DOI: 10.17223/19996195/54/6
11. Bryksina I.E., Polyakov O.G. (2020) Mezhekul'turnye obucheniye na zanyatiyakh po frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu posle angliyskogo [Intercultural learning in the French-as-a-second-foreign-language classroom after English] // *Jazyk i kultura*. 49, pp. 186–198. DOI: 10.17223/19996195/49/11
12. Kosinskaya E.V. (2015) Rol' motivatsii v izuchenii inostrannogo yazyka [The role of motivation in learning a foreign language] // *Territoriya nauki*. 5, pp. 33–37.

13. Ariyan M.A., Vadeyeva T.E. (2021) Treking-tehnologiya v razvitiі samorefleksii vzroslykh obuchayushchikhsya (v protsesse ovladeniya inostrannym yazykom) [Tracking technology in the development of self-reflection of adult students (in the process of a foreign language acquisition)] // *Jazyk i kultura*. 55, pp. 143–167. DOI: 10.17223/19996195/55/10
14. Nagel' O.V., Temnikova I.G., Bub A.S. (2021) Refleksiya studentov kak metod vyavleniya aktual'nykh komponentov obuchayushchey angloyazychnoy sredy [Students' self-reporting as a means of determining the essential components of educational English environment] // *Jazyk i kultura*. 56, pp. 199–217. DOI: 10.17223/19996195/56/12
15. Krasnopeyeva T.O., Shevchenko A.I., Gural' S.K. (2020) Proyektirovaniye individual'nykh obrazovatel'nykh trayektoriy v informatsionnoy obrazovatel'noy srede [The design of individual educational trajectories in information educational environment] // *Jazyk i kultura*. 51, pp. 153–176. DOI: 10.17223/19996195/51/8
16. Yarotskaya L.V. (2022) K voprosu o proyektirovanii protsessov razvitiya lichnosti v logike pedagogicheskoy deyatel'nosti [Concerning the problem of designing human development in pedagogical perspective] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki*. 1 (842), pp. 90–95.
17. Porshneva E.R., Krasnova M.A. (2021) Obucheniye inostrannomu yazyku v kontekste pozitivnoy psikhologii [Teaching a foreign language in the context of positive psychology] // *Jazyk i kultura*. 53, pp. 255–269. DOI: 10.17223/19996195/53/16
18. Sysoyev P.V., Khmarenko N.I. (2021) Problemnyye zony pedagogicheskoy tekhnologii obucheniya v sotrudnichestve v khode organizatsii proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya [Problem areas of pedagogical technology of education in cooperation during the organization of students' project activities] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 12, pp. 57–61.
19. Maslow A.H. (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper & Brothers, 411 p.
20. Vygotskiy L.S. (2021) *Pedologiya podrostka. Psikhologicheskoye i sotsial'noye razvitiye rebenka* [Adolescent pedology. Psychological and social development of the child]. SPb: Piter, 224 p.
21. Cothran D.J., Ennis C.D. (1997) Students' and teachers' perceptions of conflict and power // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 13/5, pp. 541–553.
22. Leithwood K., Jantzi D., Haskell P. (1997) Developing the organizational learning capacity of school systems: A case study. Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration. Orlando, FL.
23. Leithwood K., Jantzi D. (1999) The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school // *Educational Administration Quarterly*. Vol. 35/5, pp. 679–706.
24. Osterman K.F. (2000) Students' need for belonging in the school community // *Review of Educational Research*. Vol. 70/3, pp. 323–367.
25. Furman G. C. (1998). Postmodernism and community in schools: Unraveling the paradox // *Educational Administration Quarterly*. Vol. 34/3, pp. 298–328.
26. Dewey J. (1916) *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan, 434 p.
27. Anderson R., Manoogian S.T., Reznick J.S. (1976) The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 34/5, pp. 915–922.
28. Ryan R.M., Stiller J.D., Lynch J.H. (1994) Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem // *The Journal of Early Adolescence*. Vol. 14/2, pp. 226–249.
29. Ryan R.M. (1995) Psychological needs and the facilitation of integrative processes // *Journal of Personality*. Vol. 63/3, pp. 397–427.

30. Deci E.L., Vallerand R.J. (1991) Motivation and education: The self-determination perspective // Educational Psychology. Vol. 26/3, 4, pp. 325–346.

Информация об авторах:

Ивченко М.И. – аспирант, ассистент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: ivchenko.maksim@gmail.com

Поляков О. Г. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: olegpo@rambler.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация об авторах:

Ivchenko M.I. – postgraduate student, assistant, Department of Linguistics and Language Teaching, G.R. Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: ivchenko.maksim@gmail.com

Polyakov O.G. – Ph.D. (Education), Professor, Head of Linguistics and Language Teaching, G. R. Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: olegpo@rambler.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.10.2022; принята к публикации 07.11.2022

Received 27.10.2022; accepted for publication 07.11.2022

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/60/11

СУБЪЕКТНО-КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Эмилия Павловна Комарова¹, Светлана Александровна Бакленева²

¹ *Воронежский государственный технический университет, Воронеж, Россия,
vivtkmk@mail.ru*

² *Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина,
Воронеж, Россия, Svetlana_bakleneva@mail.ru*

Аннотация. Модернизация современной системы образования, связанная с изменением геополитических отношений, актуализирует востребованность теоретического поиска и практической апробации релевантных теоретических категорий, в частности субъектно-контекстного подхода, форм, методов и средств, предоставляющих обучающимся вузов возможность быть более мобильными (как в области образования и самообразования, так и трудоустройства), адаптивными к меняющимся реалиям, способными выстраивать и корректировать собственную образовательную траекторию с целью дальнейшей актуализации своих знаний, необходимых для профессиональной самореализации.

Цель исследования – определить теоретико-методологические основания субъектно-контекстного подхода к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности. Задачи исследования: анализ и обоснование субъектно-контекстного подхода к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в формате персонализированной парадигмы; выявление особенностей интеллектуально-эмоционального развития обучающихся вузов в формате персонализированного обучения. Методы исследования: теоретические (анализ и синтез научных категорий и эмпирических явлений, обобщение инновационного и собственного педагогического опыта, систематизация, классификация и конкретизация данных, контент-анализ); эмпирические (количественный и качественный анализ данных проведенного анкетирования и опроса среди обучающихся 1-х курсов гуманитарного и технического направлений подготовки); диагностические (тестирование, метод экспертной оценки, методы математической статистики). Выявление особенностей интеллектуально-эмоционального развития обучающихся вузов в формате персонализированного обучения на основе субъектно-контекстного подхода необходимо для эффективной организации образовательного процесса, ориентированного на междисциплинарное взаимодействие субъектов образования.

Ключевые слова: интеллектуально-эмоциональное развитие, персонализированная парадигма, субъектно-контекстный подход, вуз

Для цитирования: Комарова Э.П., Бакленева С.А. Субъектно-контекстный подход к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности // Язык и культура. 2022. № 60. С. 201–214. doi: 10.17223/19996195/60/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/11

SUBJECT-CONTEXT APPROACH TO INTELLECTUAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE PROCESS OF ORGANIZING INDEPENDENT ACTIVITIES

Emiliya P. Komarova¹, Svetlana A. Bakleneva²

¹ Voronezh State Technical University, Voronezh, Russia, vivtkmk@mail.ru

² Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy,
Voronezh, Russia, Svetlana_baklene@mail.ru

Abstract. The modernization of the modern education system, associated with a change in geopolitical relations, actualizes the demand for theoretical search and practical testing of relevant theoretical categories, in particular, the subject-context approach, forms, methods and means that provide students of universities with the opportunity to be more mobile (both in the field of education and self-education, and employment), adaptive to changing realities, able to build and adjust their educational trajectory in order to further update their knowledge necessary for professional self-realization. The purpose of the study is to determine the theoretical and methodological grounds for a subject-context approach to the intellectual and emotional development of students of higher educational institutions in the process of organizing independent activities. Objectives of the study: analysis and justification of the subject-context approach to the intellectual-emotional development of students of higher educational institutions in the format of a personalized paradigm; identification of features of intellectual-emotional development of students of higher educational institutions in the format of personalized training. Research methods: theoretical: analysis and synthesis of scientific categories and empirical phenomena, generalization of innovative and own pedagogical experience, systematization, classification and specification of data, content analysis; empirical: quantitative and qualitative analysis of the data of the survey and survey among students of 1st year students of humanitarian and technical areas of training; diagnostic: testing, expert evaluation method, methods of mathematical statistics. Identification of the peculiarities of the intellectual-emotional development of students of higher educational institutions in the format of personalized training on the basis of a subject-context approach is necessary for the effective organization of the educational process focused on interdisciplinary interaction of educational subjects.

Keywords: intellectual-emotional development, personalized paradigm, subject-context approach, university

For citation: Komarova E.P., Bakleneva S.A. Subject-context approach to intellectual-emotional development of students in the process of organizing independent activities. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 201-214. doi: 10.17223/19996195/60/11

Введение

Модернизация современной системы образования, связанная с изменением геополитических отношений, актуализирует востребованность теоретического поиска и практической апробации релевантных

теоретических категорий в формате персонализированного обучения, форм, методов и средств, предоставляющих обучающимся вузов возможность быть более мобильными (как в области образования и самообразования, так и трудоустройства), адаптивными к меняющимся реалиям, способными выстраивать и корректировать свою образовательную траекторию с целью дальнейшей актуализации своих знаний, необходимых для профессиональной самореализации. Процесс беспрецедентной актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3++) [1] был «заморожен» в 2018 г. в связи разработкой ФГОС ВО 4 [2], ключевым отличием которых является изменение универсальной компетенции (УК-4) «коммуникация», которая в новой трактовке получила более расширенное толкование в качестве интегрированной совокупности компетенций – «коммуникация и эмоциональный интеллект».

Таким образом, в концепции модернизации образования в качестве одной из основных задач обозначено развитие личности, создание условий для ее интеллектуально-эмоционального развития с целью овладения ориентировочной основой поиска алгоритмов решения профессионально ориентированных задач, что ориентировано на новое качество образования. Требования ФГОС ВО 3 предписывают обучающимся вузов готовность к самоорганизации своей деятельности, к выстраиванию конструктивных взаимоотношений со всеми субъектами образовательного процесса (обучающиеся, преподаватели) и потенциальными работодателями, что возможно при высоком уровне развития коммуникативных навыков и умений. Именно эмоциональный интеллект, по мнению отечественных и зарубежных исследователей [3–5], является основополагающим фактором продуктивной межличностной коммуникации в различных вариантах взаимодействия триады «преподаватель – студент – студент», оказывающим существенное влияние на адаптацию обучающегося к системе высшего образования в вузе и его академическую успеваемость.

Иными словами, для эффективного межличностного взаимодействия, согласно теории эмоционального интеллекта, важны навыки эмпатии, для которых необходим развитый эмоциональный интеллект (англ. – *emotional intelligence*, EI). С учетом прогнозируемых требований ФГОС ВО 4 система высшего образования ориентирована на персонализацию обучения, интеллектуально-эмоциональное развитие обучающихся в контексте будущей профессиональной деятельности.

Основные задачи проведенного исследования заключались в следующем:

- анализ и обоснование субъектно-контекстного подхода к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в формате персонализированной парадигмы;

– выявление особенностей интеллектуально-эмоционального развития обучающихся вузов в формате персонализированного обучения.

Методология исследования

Предпосылками интеллектуально-эмоционального развития обучающихся вузов в формате персонализированной парадигмы на основе субъектно-контекстного подхода явились: переход от информационной эпохи к интеллектуальной; увеличение доли информационно-телекоммуникационных технологий в образовательном процессе; развитие эмоционального интеллекта как основы эффективного межличностного взаимодействия субъектов образования в диалоге культур; смещение акцентов на увеличение доли самостоятельной деятельности на основе принципов субъектно-контекстного подхода.

Настоящее исследование основывалось на предположении о том, что интеллектуально-эмоциональное развитие обучающихся вузов в формате персонализированного обучения на основе субъектно-контекстного подхода будет успешным в случае активной созидательной деятельностной позиции обучающегося, не «пассивно перенимающего знания» (А.А. Вербицкий) [6], а содействующего при «наполнении» своего образовательного контента (В.В. Сериков) [7], что возможно при конструировании содержания образования с учетом:

- интересов, потребностей и уровня образования обучающегося;
- осознания смысла, принятия норм и наличия опыта взаимодействия субъектов образования в условиях персонализированного обучения, обеспечивающего способность решать профессиональные задачи в рамках субъектно-контекстного подхода;
- усиления междисциплинарного взаимодействия субъектов образования;
- выстраивания диалогического/монологического высказывания по проблемным ситуациям в контексте будущей профессиональной деятельности.

Тотальные инновационные реалии современного мира, стремительный темп обновления знаний, размывание границ профессиональной деятельности ориентируют на приоритетность субъектных функций выпускника вуза, таких как рефлексия, самоорганизация, творчество, ответственность, саморазвитие, авторитет, эмоциональная привлекательность, инициатива, значимость для другого и т.д., которые в сочетании с профессиональными умениями создают ориентировочную основу профессиональной и личной успешности выпускника вуза, формируя инновационный ресурс развития личности, востребованный на протяжении всей жизни.

К числу основных принципов субъектно-контекстного подхода [6–8] для интеллектуально-эмоционального развития обучающихся вузов в формате персонализированного обучения относятся следующие:

- субъектность (субъектная позиция обучающегося в процессе конструирования содержания своего образования и субъектность в целеполагании, определении задач, выборе средств и технологий);

- самоорганизация (субъектная позиция в поэтапной систематической рефлексивной оценке получаемых знаний);

- актуализация субъектного опыта (ведущая роль субъектного опыта в системообразующей составляющей процесса обучения);

- открытость учебной информации (достижение заявленных целей обучения и воспитания через соотношение базовой информационной основы содержания высшего образования ценностной и смысловой сферой обучающегося);

- нередуцируемая сложность (решение профессионально ориентированных проблемных ситуаций в «авторском» исполнении, исключая формальную передачу навыков через предложенный алгоритм действий);

- ценностно-смысловая обоснованность (автономность действий и суждений преподавателя и обучающегося с возможностью аргументированного обсуждения своей позиции, что создает необходимые условия для личной вовлеченности субъектов образовательного процесса на основе собственных ценностных ориентаций и смыслов);

- последовательная моделируемость (самостоятельное воспроизведение в образовательном процессе целостного содержания, условий и форм будущей профессиональной деятельности);

- профессиональная направленность [9] (интеграция в образовательном процессе дисциплин естественно-научного и гуманитарного циклов с целью приобретения обучающимися профессионально ориентированных знаний);

- вариативность [10] (обновление образовательного контента, учитывая специфику образовательной организации и выбор проблематики, мотивирующей обучающихся к самостоятельному поиску знаний).

Ценность субъектно-контекстного подхода к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности определяется тем, что он ориентирован на такое проектирование содержания обучения, при котором опыт субъектности личности в разрешении межличностных и профессиональных проблемных ситуаций выступает системообразующим элементом, интегрируя профессиональный и личностный контекст через овладение ориентировочной основой поиска алгоритмов решения профессиональных задач, приобретение практического опыта входит в зону личностных ценностей обучающегося, который осознанно формиру-

ет свою образовательную среду, ориентируясь на поставленные цели и опираясь на возникающие образовательные потребности [11].

Исследование

Интеллектуально-эмоциональное развитие обучающихся представляет собой сложный процесс, который реализуется в процессе межличностного взаимодействия субъектов образования. Взаимодействие субъектов образования может выполнять, по мнению А.И. Субетто, «функции, причины, следствия внешних и внутренних факторов, условий, предпосылок и опосредующих звеньев» [12]. Взаимодействие субъектов образования рассматривается в двух аспектах: как взаимообусловленное существование определенного пространства и интеллектуально-эмоционального развития личности, составляющие профессионально и социально значимую систему «среда–педагог–обучающийся»; как взаимообусловленное изменение, порождающее в образовательном процессе появление у обучающегося новых профессиональных качеств, структурных элементов, функций, а также их реализации в ходе взаимодействия субъектов образования.

Диалог представляет собой, по мнению В.В. Серикова [7], простейшую единицу личностно ориентированного педагогического процесса и является элементарной формой педагогического взаимодействия. Вовлечение в процесс межличностного взаимодействия нескольких субъектов характеризует его как стабильный или подвижный, с увеличивающейся или сокращающейся дистанцией между участниками взаимодействия, отрицательной или положительной оценкой друг друга. Кроме того, в процессе межличностного взаимодействия происходит эмоциональное познание мира, его участники испытывают на себе эмоциональный отклик с последующим вероятным чувством сострадания, удовлетворения, негодования или восхищения.

До настоящего времени в системе образования в центре внимания находился профессионализм, в то время как эмоциональный компонент опускался, поскольку не было обоснованности его учета для достижения успеха в профессиональной и социальной сферах. Недооценка эмоциональной стороны жизни ведет к возрастанию эмоциональных конфликтов. Если раньше предпочтение отдавалось таким качествам, как пунктуальность, работоспособность, основательность, то теперь большое значение приобретают человечность, эмоциональность, сила воображения, что требует разумного соотношения эмоций и интеллекта.

Основная цель разработанного в нашем исследовании субъектно-контекстного подхода к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятель-

ности в контексте будущей профессии соотносится с поиском психолого-педагогических условий перехода к овладению развивающих, обогащающих, активизирующих способов организации учебного процесса, в которых реализуется авторская позиция субъектов образования, категории интеллектуальной инициативы, индивидуальности, диалога культур, креативности и самостоятельности [11].

В настоящее время в научной литературе представлено несколько видов интеллекта: академический, описывающий знание в обучении как залог успешной деятельности; социальный интеллект, описывающий потенциал созидательных и реконструирующих социальных отношений, обуславливающий успешность взаимодействия субъектов образования; эмоциональный интеллект, описывающий способность к осмыслению, принятию и пониманию эмоций, развитие эмпатии, диалог с другим человеком. В процессе общения доля коэффициента умственного развития в деловом успехе составляет 20%, остальное приходится на долю коэффициента эмоционального развития.

Введенный в 1980-е гг. Р. Бар-Оном термин «эмоциональный интеллект» был описан по аналогии с коэффициентом интеллекта (англ. *intelligence quotient – IQ*), в котором было выделено пять составляющих: самопознание, навыки межличностного общения, адаптивная способность, преобладающее настроение, поведение в стрессовых ситуациях [13. С. 251]. Популяризатор концепции эмоционального интеллекта Д. Гоулман (1990-е гг.), объединив характеристики личности и ее когнитивные способности, определил эмоциональный интеллект как «способность выработать мотивацию для себя и последовательно стремиться к достижению цели, несмотря на провалы, сдерживать порывы и откладывать получение удовлетворения, контролировать свои настроения и не давать страданию лишить себя возможности думать, сопереживать и надеяться» [14. С. 46]. Д. Гоулман делает акцент на том, что «даже незначительные перемены в настроении могут повлиять на мышление» [4. С. 165].

В начале XXI в. идеи эмоционального интеллекта получили развитие в работах Л.С. Выготского, Д.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна [15, 16]. Л.С. Выготский и его последователи понимают процесс развития личностного смысла как единство аффекта и интеллекта. Таким образом, с конца XX в. было положено начало развития концепции эмоционального интеллекта, однозначная трактовка которого не предложена до настоящего момента, однако исследователи данного вопроса схожи во мнении, что феномен эмоционального интеллекта рассматривается как интеллектуализация эмоций, которая возможна только в процессе общения или как эмпатийный процесс развития, т.е. способность эмоционально откликаться на переживания других людей.

К механизмам проявления эмоционального интеллекта относятся: зависимость продуктивности мышления от эмоций, связь эмоций с личностными способностями, отсутствие взаимосвязи между областями мозга, которые обеспечивают единство мышления и эмоций. Однако именно от уровня развития эмоционального интеллекта личности зависит адекватность эмоциональных реакций в контексте конкретных ситуаций.

Опираясь на идеи А.А. Вербицкого, который предлагал способ построения учебно-познавательной деятельности, выступающий как репродуктивно-исполнительная деятельность, раскрывается смысловое и процессуальное содержание построения учебной деятельности в процессе освоения будущей профессии. В рамках настоящего исследования нами предпринята попытка описания смыслообразующей категории «контекст» как инструмента интеллектуально-эмоционального развития обучающегося вуза с целью формирования навыков самостоятельной деятельности. Образовательное пространство контекстного типа включает три основные формы учебной деятельности: собственно учебную (лекции, дискуссии) в социальном контексте профессиональной деятельности, квазипрофессиональную (имитация профессиональной деятельности) и учебно-профессиональную [6]. Для целей нашего исследования большую роль играет квазипрофессиональная деятельность, моделируемая в деловой игре, в конкретных ситуациях (case study), при этом в концепции и технологии контекстного обучения и воспитания образовательный процесс опирается на специфическое понимание контекстов образовательной деятельности.

Образовательный контекст оказывает влияние на восприятие, интерпретацию субъектами образования всех явлений образовательного процесса и определяет их поведение. В качестве общих контекстов образовательного пространства, по определению А.А. Вербицкого, можно назвать два основных: внутренний (психические функции личности, конкретные компетенции) и внешний (обеспечение выполнения обучающимся его социальных функций). Состав внутреннего контекста включает: психологический (формирует субъектность и личность обучающегося), смысловой (осмысление содержания образования), экзистенциальный (самореализация субъекта образования). К группе внешнего контекста относится социальный контекст (требования общества к обучающемуся), функциональный (внутренняя логика и технология образовательного процесса).

Применительно к содержанию обучения А.А. Вербицкий выделяет следующие формы контекста: пространственно-временной – динамическая разверстка содержания обучения; контекст системности и межпредметности знания (взаимосвязь новой информации с имеющейся); контекст профессиональных действий и ролей (соотнесение знаний с

будущей деятельностью); контекст личных и профессиональных интересов обучающихся (субъективная значимость информации).

В обозначенных формах осуществляется интеллектуально-эмоциональное развитие обучающегося, моделируемое в контексте предметного содержания будущей профессиональной деятельности, целью которой является овладение будущей профессиональной деятельностью от квазипрофессиональной к собственно профессиональной через субъектный опыт, проблемные ситуации, в которых происходит обретение как основных знаний (процесс «преобразования информационных ресурсов знания» [6]), так и интеллектуально-эмоциональное развитие обучающегося. Центральным звеном субъектного опыта выступают личностные ценности как смыслообразующая категория всей человеческой жизни [7].

С особой остротой актуализируется в последнее время подготовка конкурентоспособной личности в условиях быстрого изменения содержания профессиональной деятельности. Акцент делается на развитии у обучающихся вузов интеллектуального потенциала, творческого мышления, способности выдвигать новые идеи, разрабатывать новые способы решения профессиональных проблем, способность переносить технологии в новые сферы деятельности, способность адаптироваться к изменяющимся требованиям развития обучающегося на основе непрерывной самообразовательной деятельности. В этой связи постоянно меняются цель, задачи, функции образования, фундаментальная база знаний и умений, расширяется, углубляется трансформируется переход в стадию компетентности. Интеллектуально-эмоциональное развитие обучающихся вузов связано с разнообразием, гибкостью, быстротой самоактуализации в определенной ситуации, широким применением, категориальностью, рефлексивностью [6]. Особенно развиваются в настоящее время метакачества – способности, умения, компетенции поликультурной личности, которые обуславливают эффективность решения широкого круга проблем профессиональной деятельности, что в требованиях современных ФГОС ВО прописано в УК 6 как «способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [1].

Результаты

В соответствии с обозначенными задачами настоящего исследования была проведена диагностика с целью определения особенностей интеллектуально-эмоционального развития обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности. Экспериментальную базу исследования составили обучающиеся 1-го курса Воронежского государственного технического университета. Для диагностики интел-

лектуально-эмоционального развития обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности были выбраны студенты кафедры высшей математики и физико-математического моделирования (техническая подготовка – 47 человек (38 юношей и 9 девушек)) и кафедры иностранных языков и технологии перевода (гуманитарная подготовка – 39 человек (21 девушка и 18 юношей)).

Основной методикой для диагностики уровня эмоционального интеллекта обучающихся был определен «Опросник эмоционального интеллекта» (Д.В. Люсин). Статистическая обработка данных, полученных в ходе исследования, была проведена с помощью критерия Вилкоксона–Манна–Уитни.

Результаты диагностики эмоционального интеллекта обучающихся по методике «Тест на эмоциональный интеллект» (Н. Холл) представлены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

**Результаты диагностики по методике
«Тест на эмоциональный интеллект» (Н. Холл)**

Шкала	Обучающиеся технической подготовки	Студенты гуманитарной подготовки
	Средний балл	
Эмоциональная осведомленность	12,3	14,2
Управление своими эмоциями	8,1	7,3
Самомотивация	13,6	15,1
Эмпатия	6,9	13,7
Распознавание эмоций других людей	7,9	12,7
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	9,76	12,78

Анализ диагностических данных, приведенных в табл. 1, позволяет констатировать, что у обучающихся гуманитарного направления подготовки более высокие показатели по шкалам «Эмоциональная осведомленность», «Самомотивация», «Эмпатия», «Распознавание эмоций других людей». Статистическая обработка полученных данных позволяет сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект у обучающихся гуманитарного направления подготовки выше, чем у обучающихся технической направленности. Разница в показателях в пользу увеличения по шкале «Управление своими эмоциями» может быть обоснована большим количеством девушек-респондентов в группе гуманитарной подготовки, которые в эмоциональном плане «проигрывают» по этому показателю юношам.

В результате собеседования, после подведения итогов проведенной диагностики, было сделано заключение, что данные по шкале «Са-

момотивация» выше у респондентов гуманитарной подготовки, поскольку многие из обучающихся имели опыт работы по выбранному профилю подготовки или работают в настоящий момент.

С целью диагностики уровня организации самостоятельной деятельности по выделенным критериям [11] обучающихся обеих групп были использованы следующие методики: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (мотивационный критерий); тест для самооценки способности обучающегося к саморазвитию и самообразованию Н.П. Лукашевича (когнитивный критерий); тест для определения организаторских способностей Н.П. Фетискина, метод экспертных оценок (деятельностный критерий); методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова (рефлексивный критерий) (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Результаты диагностики уровня персонализированного обучения, %

Критерий	Студенты					
	технической подготовки			гуманитарной подготовки		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Мотивационный	52,2	33,9	13,9	51,8	34,4	13,8
Когнитивный	56,1	33,1	10,8	55,8	33,6	10,6
Деятельностный	57,9	31,9	10,2	58,1	31,8	10,1
Рефлексивный	56,1	33,2	10,7	56,6	33,8	9,6

Анализ результатов диагностики показал, что в обеих группах в большей, по сравнению с другими, степени развит мотивационный критерий организации самостоятельной деятельности обучающихся, однако высокий уровень организации самостоятельной деятельности обучающихся по всем критериям не превышает 14%, что не отвечает требованиям современных ФГОС ВО.

Заключение

На основании анализа данных, полученных в ходе диагностики уровня эмоционального интеллекта обучающихся и уровня персонализированного обучения в обеих группах респондентов гуманитарной и технической подготовки, можно утверждать, что эмоциональный интеллект более развит у студентов гуманитарного профиля, что обусловлено психологическими особенностями обучающихся, выбравших профессию, предполагающую взаимодействие «человек–человек», в то время как профессиональная деятельность обучающихся технической подготовки предполагает взаимодействие «человек–техника».

В первом случае для успешного взаимодействия наличие эмоционального интеллекта важнее, чем во втором. Однако на этапе получения высшего образования академическая успешность обучающегося

зависит от уровня развития его эмоционального интеллекта, значит, для успешного дальнейшего совершенствования в профессиональной и социальной сфере важно развитие эмоционального интеллекта. Большая часть респондентов, принимавших участие в диагностике уровня организации самостоятельной деятельности, показали низкий (более 50% в обеих группах) и средний уровни (не более 34,4% в обеих группах), что актуализирует востребованность теоретического поиска и практической апробации релевантных теоретических категорий, в частности субъектно-контекстного подхода, форм, методов и средств формирования навыков самостоятельной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Обновление содержания обучения на основе субъектно-контекстного подхода обеспечивает осознанное овладение междисциплинарными знаниями через приобретаемый обучающимися субъектный опыт, лежащий в основе порождения личностных смыслов в контексте будущей профессиональной деятельности, что возможно при делегировании педагогом обучающемуся функции субъектности, позволяющей ему выбирать свой темп, содержание, формы и средства самостоятельного освоения материала.

Список источников

1. **ФГОС ВО (3++)**. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 27.04.2022).
2. **Система** ФГОС 4.0 основные параметры. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FUMO/440000/Meeting_FUMO_440000_27102021.pdf (дата обращения: 28.06.2022).
3. **Безбородова Л.А., Безбородова М.А.** Эмоциональный интеллект как важный фактор коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов // *Наука и школа*. 2018. № 3. С. 52–57.
4. **Гоулман Д.** Эмоциональный интеллект. Почему он значит больше, чем IQ. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. 544 с.
5. **Комарова Э.П.** Интеллектуально-эмоциональное становление поликультурной личности: проблемы интеграции // *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 4. С. 133–137.
6. **Вербицкий А.А.** Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017. 268 с.
7. **Сериков В.В.** Контекстный подход как технология поддержки смыслообразования в педагогическом процессе // *Векторы развития контекстного образования* / редкол.: Э.П. Комарова (отв. ред.). Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2021. С. 20–27.
8. **Деркач А.А.** Субъект: формы, механизмы и пути развития. Казань : Центр инновационных технологий, 2011. 524 с.
9. **Низамов Р.А.** Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1975. 302 с.
10. **Шукина Г.И.** Активизация познавательной деятельности. М. : Омега-Л, 1995. 356 с.
11. **Комарова Э.П., Бакленева С.А., Коряковцева О.А.** Особенности интегрированной лингвопрофессиональной подготовки курсантов в контексте субъектоцентрированного подхода // *Язык и культура*. 2021. № 55. С. 234–249.
12. **Субетто А.И.** Компетентностный подход: онтология, эпистемология, системные ограничения, классификации и его место в системе ноосферного императива в XXI веке. М., 2007. 254 с.

13. **Шершнева Т.В.** Особенности эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Ананьевские чтения – 2011. Социальная психология и жизнь : материалы науч. конф. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2011. С. 250–252.
14. **Гоулман Д.** Эмоциональный интеллект в бизнесе. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. 512 с.
15. **Леонтьев Д.А.** Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. 2010. Т. 25, № 3. С. 136–153.
16. **Рубинштейн С.Л.** Человек и мир. М. : Наука, 1997. С. 67.

References

1. FGOS VO (3++) [FSES HE (3++)] / URL: <http://fgosvo.ru> (Accessed: 27.04.2022).
2. Sistema FGOS 4.0 osnovnye parametry [The main parameters of FSES 4.0 system] / https://fgosvo.ru/uploadfiles/FUMO/440000/Meeting_FUMO_440000_27102021.pdf (Accessed: 28.06.2022).
3. Bezborodova L.A., Bezborodova M.A. (2018) Emocional'nyj intellekt kak vazhnyj faktor kommunikativnogo vzaimodejstviya prepodavatelya i studentov [Emotional intelligence as an important factor in the communicative interaction between the teacher and students] // Nauka i shkola. 3. pp. 52–57.
4. Goulman D. (2018) Emocional'nyj intellekt. Pochemu on znachit bol'she, chem IQ [Emotional intelligence. Why it matters more than IQ]. M.: Mann, Ivanov i Ferber. 544 p.
5. Komarova E.P. (2017) Intellektual'no-emocional'noe stanovlenie polikul'turnoj lichnosti: problemy integracii [Intellectual-emotional formation of a multicultural personality: problems of integration]. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 4. pp. 133–137.
6. Verbitskiy A.A. (2017) Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: ucheb. posobie [Theory and technologies of contextual education: textbook]. M.: MPGU. 268 p.
7. Serikov V.V. (2021) Kontekstniy podhod kak tekhnologiya podderzhki smysloobrazovaniya v pedagogicheskom processe [Contextual approach as a technology for supporting meaning formation in the pedagogical process] / Vektory razvitiya kontekstnogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / redkol.: E.P. Komarova (otv.red). Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr Nauchnaya kniga. pp. 20–27.
8. Derkach A.A. (2011) Subjekt: formy, mekhanizmy i puti razvitiya: monografiya [Subject: forms, mechanisms and ways of development]. Kazan': Centr innovacionnyh tekhnologiy. 524 p.
9. Nizamov R.A. (1975) Didakticheskie osnovy aktivizacii uchebnoj deyatel'nosti studentov [Didactic bases of boosting of students' educational activity]. Kazan': Izd-vo Kazanskogo un-ta. 302 p.
10. Schukina G.I. (1995) Aktivizaciya poznavatel'noj deyatel'nosti [Activation of cognitive activity]. M.: Omega. 356 p.
11. Komarova E.P., Baklenova S.A., Koryakovtseva O.A. (2021) Osobennosti integrirovannoj lingvoprofessional'noj podgotovki kursantov v kontekste subjektocentrirovannogo podhoda [Peculiarities of integrated linguistic and professional training of cadets in the context of a subject-centered approach] // Jazyk i kul'tura. 55. pp. 234–249.
12. Subetto A.I. (2007) Kompetentnostnyj podhod: ontologiya, epistemologiya, sistemnye ogranicheniya, klassifikacii i ego mesto v sisteme noosfernogo imperativa v 21 veke [Competence-based approach: ontology, epistemology, systemic limitations, classifications and its place in the system of the noospheric imperative in the 21st century]. M.: 254 p.
13. Shershneva T.V. (2011) Osobennosti emocional'nogo intellekta v yunosheskom vozraste [Features of emotional intelligence in adolescence] // Anan'evskie chteniya – 2011. Social'naya psihologiya i zhizn' : materialy nauchnoj konferencii. SPb: Izd-vo S.-Peterb. un-ta. pp. 250–252.

14. Goulman D. (2013) Emocional'nyj intellekt v biznese [Emotional intelligence in business]. M.: Mann, Ivanov i Ferber. 512 p.
15. Leontiev D.A. (2010) Chto daet psihologii ponyatie subjekta: subjektivnost' kak izmerenie lichnosti [What gives psychology the concept of the subject: subjectivity as a dimension of personality] // Epistemologiya i filosofiya nauki. 25 (3). pp. 136-153
16. Rubinshtejn S.L. (1997) Chelovek i mir [Person and world]. M.: Nauka. p. 67.

Информация об авторах:

Комарова Э.П. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода, Воронежский государственный технический университет (Воронеж, Россия). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Бакленева С.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (Воронеж, Россия). E-mail: Svetlana_bakleneva@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Komarova E.P., D.Sc. (Education), Professor, the Department of Foreign Languages and Translation Technology, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia). E-mail: vivtkmk@mail.ru

Bakleneva S.A., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy» (Voronezh, Russia). E-mail: Svetlana_baklene@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 25.10.2022; принята к публикации 08.11.2022

Received 25.10.2022; accepted for publication 08.11.2022

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.17223/19996195/60/12

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОРПОРАТИВНОЙ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Анна Сергеевна Лазарева

Академия корпоративного обучения, Москва, Россия, anna@academyse.ru

Аннотация. Современный мир – это глобализация процессов во всех сферах деятельности и стремление к налаживанию позитивных трансграничных отношений, благодаря чему постоянно расширяется спектр используемых иностранных языков в повседневной и профессиональной деятельности. Это дает возможность применять накопленный опыт отечественных корпораций в условиях интернациональной среды, а также становится возможной реализация передовых международных идей для динамичного развития российских компаний и производств. Сотрудничество с иностранными фирмами, наличие офисов за границей и удовлетворение различных потребностей клиентской базы выступают в роли стратегических целей современного бизнеса. Всесторонняя интеграция государственных и частных предприятий в мировое экономическое пространство в непростых современных условиях обуславливают изучение иностранного языка с целью повышения мультилингвальной иноязычной профессиональной компетенции сотрудников, способных продуктивно работать на международных экономических рынках.

При управлении крупными международными компаниями важную роль играют языковые и культурные компетенции, а важным критерием успешности профессиональной деятельности сотрудников корпорации является владение иностранным языком не ниже продвинутого уровня. В связи с этим одним из перспективных направлений последнего десятилетия стало языковое обучение в корпоративном формате. Изучение иностранного языка помогает понять, принять и грамотно интерпретировать культуру и традиции стран-партнеров, что положительно влияет на развитие компаний и экономику страны в целом, обуславливает конкурентное преимущество компании на современном международном рынке.

Анализируется понятие «корпоративная мультилингвальная среда обучения», подчеркивается его методическая и лингвистическая функция. Корпоративное обучение иностранным языкам рассматривается с различных позиций, представленных исследователями основных отечественных и зарубежных школ. Особое внимание уделяется использованию мультилингвальной среды в корпоративном формате обучения взрослых устной иноязычной речи и пути их преодоления в корпоративном формате обучения. Анализируются этапы и подходы формирования мультилингвальной корпоративной среды обучения иностранным языкам, а также факторы, препятствующие процессу корпоративного обучения взрослых в мультилингвальном пространстве.

Под мультилингвальной средой корпоративного обучения понимается обучение иноязычной коммуникации в условиях корпоративной среды, в основе которого лежит когнитивный, лингвистический, кросс-культурный, социальный опыт изучения иностранных языков. Результаты данного исследования могут быть использованы при подготовке специалистов в разных отраслях деятельно-

сти, работающих на международных рынках, а также вносят вклад в развитие методики обучения взрослых в сфере дополнительного образования взрослых.

Ключевые слова: мультилингвальная среда, обучение взрослых, корпоративное обучение, иностранные языки

Для цитирования: Лазарева А.С. Специфика обучения иностранным языкам в корпоративной мультилингвальной среде // Язык и культура. 2022. № 60. С. 215–229. doi: 10.17223/19996195/60/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/12

SPECIFICS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A CORPORATE MULTILINGUAL ENVIRONMENT

Anna S. Lazareva

Academy of corporate education, Moscow, Russia, anna@academyce.ru

Abstract. The modern world is the globalization of processes in all spheres of activity and the desire to establish positive cross-border relations, thanks to which the range of foreign languages used in everyday and professional activities is constantly expanding. This makes it possible to use the accumulated experience of domestic corporations in an international environment, and it also becomes possible to implement advanced international ideas for the dynamic development of Russian companies and industries. Cooperation with foreign firms, the presence of offices abroad and the satisfaction of various needs of the customer base act as strategic goals of modern business. The comprehensive integration of public and private enterprises into the global economic space in difficult modern conditions determines the study of a foreign language in order to increase the multilingual foreign language professional competence of employees who are able to work productively in international economic markets. In companies' management language and cultural competencies play an important role in the management of large international companies, and an important criterion for the success of the professional activities of the corporation's employees is the knowledge of a foreign language, at least, an advanced level. In this regard, one of the promising areas of recent decades has been language training in a corporate format. Learning a foreign language helps to understand, accept and correctly interpret the culture and traditions of partner countries, which positively affects the development of companies and the economy of the country as a whole, determine the competitive advantage of the company in the modern international market.

The article substantiates the problem under study, defines the object of research, hypothesis, tasks, methodological foundations and research methods, and determines its scientific novelty. The concept of "corporate multilingual learning environment" is analyzed, its methodological and linguistic function is emphasized. The author examines corporate foreign language teaching from various positions presented by researchers of the main domestic and foreign schools. Particular attention is paid to the use of a multilingual environment in the corporate format of teaching adults oral foreign language speech and ways to overcome them in the corporate training format. The classification of criteria and parameters is given, the stages of the formation of a multilingual corporate environment for teaching foreign languages are analyzed, as well as factors that hinder the process of corporate adult education in a multilingual space. By the multilingual environment of corporate learning we mean the teaching of

foreign language communication in a corporate environment, which is based on cognitive, linguistic, cross-cultural, social experience of learning foreign languages. The results of this study can be used in the training of specialists in various fields of activity working in international markets, and also contribute to the development of methods of adult education in the field of additional adult education.

Keywords: multilingual environment, adult education, corporate training, foreign languages

For citation: Lazareva A.S. Specifics of foreign language teaching in a corporate multilingual environment. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 215-229. doi: 10.17223/19996195/60/12

Введение

Современные требования к уровню языковой компетенции сотрудников компаний, необходимость обеспечения содержательной стороны дополнительного профессионального языкового образования, недостаточная разработанность теоретических и практических вопросов организации обучения иностранному языку в рамках дополнительного мультилингвального корпоративного обучения взрослых, противоречия, имеющиеся в теории и практике, стимулируют активность исследователей в изучении новых эффективных форм работы, разработке методической системы обучения взрослых в мультилингвальной корпоративной среде обучения. Еще в 1990-х гг. вопросы мультилингвального обучения стали частью языковой политики Европейского союза, в процессе роста интереса компаний к языковому корпоративному обучению проблема мультилингвальности становится актуальной с каждым годом.

В связи с вышеизложенным имеется ряд методических вопросов, требующих внимания исследователей и преподавателей иностранных языков. Среди наиболее насущных проблем – это разработка методической модели обучения иностранным языкам в мультилингвальной корпоративной среде, а также комплексного подхода к реализации данной модели в прагматическом формате корпорации посредством адаптации учебных планов, создание единой системы изучения иностранных языков, методических материалов и пособий с учетом специфики корпорации и профессиональной деятельности отдельного сотрудника.

Изучение иностранного языка на основе данных пособий позволит создавать аутентичную корпоративную среду, учитывать особенности той или иной специальности. Мотивационным компонентом сотрудников компании выступает продвижение по карьерной лестнице в случае овладения одним и более иностранными языками. Данный аспект взаимообуславливает цели и результаты обучения: определение методов изучения иностранных языков актуализирует приобретение языковой компетенции, понимание того, что в корпорации двуязычие позволяет добиваться карьер-

ерного роста, является важным критерием успеха образовательного процесса. Кроме того, важный фактор корпоративного обучения – повседневное решение профессиональных задач в условиях мультилингвальной среды. Это связано с тем, что ряд сотрудников крупных компаний – иностранцы, и в корпоративной среде приходится реализовывать накопленный потенциал представителей разных стран и корпоративных направлений. Мультилингвальность и участие широкого спектра сотрудников в обучении делают реализацию языковых корпоративных программ обучения привлекательной, предполагают повышение коммуникативной компетенции. Ввиду этого требуется разработка специальных методик обучения.

В новой информационно-технологической парадигме роль корпоративного обучения только возрастает. Именно профессиональный выбор и управляемая адаптация образовательного процесса, цели дополнительного обучения в корпоративной сфере позволяют на практике осуществить синергию предметного, лингвистического знания и реализовать его в ключе заданной корпоративной культуры. Анализ научных исследований показывает, что внимание ученых в последнее десятилетие привлекают вопросы, связанные с качественными изменениями в образовательной системе дополнительного образования взрослых в мультилингвальном пространстве. Отметим, что в последнее время учеными смежных дисциплин совместно с преподавателями иностранных языков разрабатывается достаточное количество современных цифровых ресурсов, которые помогают решать проблему многоязычного обучения в корпоративном формате в соответствии с потребностями и предпочтениями сотрудников по всему миру. Данные ресурсы не только экономят время и усилия при обучении взрослых, но и повышают эффективность обучения. Инновации и разнообразие корпоративного обучения иностранным языкам способствуют общему успеху компании в глобальной сфере. Многоязычная корпоративная среда обычно свидетельствует о более высокой квалификации сотрудников, а это означает, что они приобретают навыки, которые отличают их от конкурентов. Это расширяет клиентскую базу организации, позволяя ей получить доступ к зарубежным рынкам и возможностям воспользоваться преимуществами роста международной компании.

Методология исследования

Методологическое основание исследования формируют теоретические и эмпирические методы; наблюдательные методы (прямое, косвенное и длительное педагогическое наблюдение); диагностические методы (беседа, анкетирование, интервьюирование, тестирование, экспертная оценка); экспериментальные (констатирующий и формирующий эксперименты); математические (моделирование, методы матема-

тической статистики). В качестве инструментальной методологической базы выступили [1–12]:

- положения современных концепций 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. Борытко, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, В.В. Лаптев, В.А. Слестёнин, В.Е. Столяренко, Е.Н. Шиянов, А.С. Фетисов и др.);

- положения 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.);

- достижения отечественной мультилингводидактики (Н.В. Барышников, М.А. Бодоньи, А.А. Прохорова и др.);

- актуальные методические решения по формированию иноязычной коммуникативной (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.В. Елизарова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, И.И. Халеева, К.Г. Чикнаверова, А.В. Щепилова и др.) и многоязычной (Н.В. Евдокимова, Л.В. Молчанова и др.) компетенции у обучающихся высших учебных заведений;

- современные требования к владению иностранными языками специалистами неязыковых направлений (Н.И. Алмазова, К.М. Иноземцева, Э.Г. Крылов, И.В. Леушина, Г.М. Парникова, О.Г. Поляков, Л.О. Полякова, Т.Ю. Полякова);

- основные положения андрагогического подхода, лежащего в основе организации процесса образования взрослых (М.Т. Громкова, С.И. Змеев, М.Ш. Ноулз и др.);

- общие положения личностно-деятельностного (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Т.С. Серова и др.) и компетентностного (Н.И. Алмазова, К.Э. Безукладников, А.А. Вербицкий, Б.А. Жигалев, И.А. Зимняя, Б.А. Крузе, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) подходов;

- научные концепции и перспективы развития дополнительного профессионального образования (О.С. Газман, В.А. Горский, С.А. Новоселов, Л.Ю. Круглова, Р.А. Литвак 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) [1–21].

В основе инструментальной методологической базы находятся системный подход к иноязычному обучению, обеспечивающий целостность процессов обучения и воспитания личности в условиях современной высшей школы (Н.И. Алмазова, В.П. Беспалько, И.Л. Бим, А.А. Богданов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, А.М. Новиков, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, Ф.П. Тарасенко, П.М. Эрдниев, Б.Г. Юдин и др.); исследования по использованию системного подхода при моделировании процессов обучения иностранному языку для специальных целей (А.А. Богданов, С.К. Гураль, А.А. Иванова, С. Пинкер, Ф.П. Тарасенко и др.).

В работе учитываются ключевые принципы мультилингводидактики (А.А. Иванова, Н.В. Барышников, М.А. Бодоньи и др.) и педагогической методологии (И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.М. Новиков, В.И. Писаренко, В.В. Сериков). Согласно исследованиям Th. Thitthongkam, Ch. Bunchapattanasakda, J.Ch. Walsh, Ch. Frydenborg, S.F. Gale и других ученых, иностранные языки играют значительную роль в компаниях, работающих на международном рынке.

Исследование

В случае международного расширения бизнеса большинство проблем относится к культурным и языковым барьерам у сотрудников корпораций. Мультилингвальное корпоративное обучение – это реализация стратегии, которая работает для компаний и их сотрудников – профессионалов в разных отраслях знаний, представителей разнообразных культур. Корпоративное обучение иностранным языкам основывается на возможности предоставления мультинациональным сотрудникам международных компаний навыков и знаний, необходимых им для развития корпорации, мотивации сотрудников, а также их личного успеха. С мультилингвальной рабочей силой ответственность за обучение и руководство новыми сотрудниками становится решающей. Наличие официального языка в компании оптимизирует рабочие процессы и позволяет всем сотрудникам общаться на общей основе, но многоязычное обучение сотрудников делает работу безопаснее.

Организации проявляют большой интерес к невероятным возможностям мультилингвального обучения, учебным программам, технологиям и их воздействию на глобализацию бизнеса. Во-первых, цели обучения определяются профессиональными потребностями конкретной группы сотрудников и руководства компании на социально-бытовом и профессиональном уровнях языка. В то же время обучение

часто совмещает оба направления и позволяет не только научиться вести деловую переписку и переговоры с партнерами и клиентами, составлять презентации, но и проявить себя в ситуациях неформального общения, организовать и успешно провести командировку. Во-вторых, корпоративное обучение иностранному языку позволяет достаточно быстро добиться необходимых результатов за счет четкой направленности процесса обучения, структурированности и контроля над обучением. Кроме того, корпоративное изучение иностранного языка предполагает индивидуальный подход к каждому ученику, постоянную коммуникацию между преподавателем и учеником, а также взаимодействие учеников между собой. Отдельно стоит отметить, что корпоративное обучение языку делает возможным изучение любого языка, индивидуально и в группе, в любое время, без отрыва от работы. Процесс также может быть нацелен на выполнение промежуточных задач в короткие сроки, например подготовку к презентации на иностранном языке. Корпорация приобретает разнообразную рабочую силу, которая приносит уникальные перспективы развития компании.

Программы обучения сотрудников российских многонациональных компаний разрабатываются в соответствии с задачами обеспечения непрерывного совершенствования профессиональных знаний и навыков в течение всей жизни, постоянного повышения профессионального уровня и расширения квалификации работников, поставленными законодательными и нормативными правовыми актами Российской Федерации, среди которых Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”», Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», Национальный проект «Образование», Постановление Правительства РФ от 15.09.2020 № 1441 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг», Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».

Программу корпоративного мультилингвального обучения образуют следующие приоритетные направления: разработка и реализация многопрофильных программ обучения иностранным языкам с образовательной, методической, научной, консультационной и другими целя-

ми; создание организационных условий для обучения иностранным языкам на качественном уровне; развитие кадрового потенциала: расширение круга лиц, привлекаемых к образовательной деятельности, содействие повышению квалификации работников, создание условий для саморазвития и самосовершенствования сотрудников, развитие системы социального партнерства.

Обучение иностранному языку взрослых в системе корпоративного обучения предполагает повышение уровня учебной самостоятельности взрослых как основы формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции при овладении иностранным языком; принципы, обеспечивающие достижение цели: целостности иноязычного обучения взрослых, единства процессов обучения и корпоративной среды, активности и сознательности мультилингвальной личности взрослого обучающегося при овладении иностранным языком. Среди основных подходов мультилингвального корпоративного обучения выделим:

1. **Междисциплинарный.** Знание иностранных языков имеет жизненно важное значение для мировой экономики. Согласно статистике, 70% сотрудников чувствуют себя более уверенно в своей работе и взаимодействии с командами, партнерами и поставщиками при успешном прохождении специального языкового обучения. Тем не менее из 80% сотрудников, которые изучали иностранные языки ранее в школе или университете, только 20% используют знания при решении рабочих вопросов. В корпоративной среде междисциплинарный подход является одним из важнейших в связи с неразрывными связями между отделами корпорации. При реализации междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка требуются согласованные действия как преподавателей, так и сотрудников компаний. Элементы интеграции важны на каждом этапе обучения. В практике работы используются рабочие материалы компаний, переписка, инструкции, узкопрофессиональная лексика. Если компания работает в отрасли, где от сотрудников ожидается овладении определенными техническими навыками, то в этом случае обучающие видео являются лучшим форматом для использования при обучении иностранным языкам. Одним из средств обучения являются видеоролики, особенно подходящие для компаний, связанных с технологиями, необходимыми для компьютерной отрасли, строительства, нефтегазовой отрасли, производства. Комплексный многоязычный учебный курс помогает поддерживать здоровую рабочую среду и динамичное развитие компании.

2. **Личностно ориентированный.** Данный подход реализуется в обеспечении условий для удовлетворения потребностей личности, общества и рынка труда в качественном дополнительном мультилингвальном обучении. Период обучения по стандартным учебным программам стремительно подходит к глобальной трансформации. Со-

трудники корпораций ожидают, что их обучение будет соответствовать их собственной уникальной ситуации. Это означает адаптацию содержания программ обучения на основе важных корпоративных принципов: рабочая среда, организационная культура, индивидуальный опыт сотрудника, страна происхождения. Одним из верных способов повышения удержания сотрудников является создание комфортной рабочей среды и благоприятной культуры. Это означает предоставление каждому сотруднику достаточной подготовки с помощью многоязычных учебных курсов. Это также означает поддержку сотрудников, которые не говорят на своем родном языке, всеми ресурсами, необходимыми им, чтобы научиться управлять самостоятельно.

Результаты исследования доказывают, что работодатели могут снизить текучесть кадров почти на 20% за счет изучения языков. Отношения между работодателем и работником значительно улучшаются благодаря языковому обучению, а также сотрудники отмечают большую вовлеченность в работу, когда проходили обучение на нескольких языках. Эти данные подтверждаются тем фактом, что многоязычное обучение способствует личностному и профессиональному росту каждого участника.

3. Андрогагический. Формирование гибкой, подотчетной обществу системы непрерывного профессионального образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития компании. С быстрыми темпами технологического развития большинство сотрудников поняли, что для того, чтобы оставаться конкурентоспособными, необходимо постоянно учиться. Сотрудники компаний осознанно подходят к выбору содержания и формата обучения. Взрослым характерна внутренняя свобода и экономическая независимость, что составляет основу ответственного выбора. Особенность взрослого заключается в его осознанной готовности к саморазвитию, взрослый оценивает свои возможности, мотивацию, имеющиеся навыки и потребность дополнительного развития. Учебная деятельность взрослых неразрывна с их общим контекстом жизни, что очень важно для изучения иностранного языка. С непрерывным появлением новых технологий и новых методов ведения бизнеса навыки, которые требовались для успеха вчера, не совпадают с теми, которые требуются для успеха сегодня или потребуются завтра.

4. Мультилингвальный. Как говорил Нельсон Мандела, если вы говорите с человеком на языке, который он понимает, это идет ему в голову. Если вы говорите с ним на его языке, это относится к его сердцу. Главная цель реализации программ мультилингвального обучения заключается в необходимости охватить сразу несколько направлений деятельности компании, доступных в единой системе обучения. Для

групп сотрудников, работающих с международными клиентами, многоязычное обучение иностранным языкам помогает уверенно работать с глобальной аудиторией и учитывать культурную самобытность клиентов и партнеров. Благодаря многоязычному обучению и адаптации программ обучения сотрудники акцентируют внимание на информации, а не о ее интерпретации. Получение информации на родном языке помогает лучшему взаимодействию. Формирование мультилингвальной среды осуществляется посредством интеграции мультилингвальной учебной и рабочей деятельности, вовлечения зарубежных сотрудников в процесс мультилингвального кросс-культурного профессионального общения. Кроме того, мультилингвальная среда строится при условии активного внедрения современных цифровых технологий. Важными структурными составляющими, оказывающими влияние на свободу перемещения обучающихся в мультилингвальном поле и обеспечивающими движение многоязычной информации, являются мультилингвальные программы, презентации, мультилингвальные профессиональные журналы.

5. Контекстно-компетентностный. Оценка понимания сотрудниками корпорации продукта и услуг компании – это отличная возможность для корпоративного обучения. Обучение новых сотрудников включает в себя вводный курс с использованием электронных и печатных материалов, презентаций, подкастов и видеороликов по следующим темам: философия компании, обзор структуры компаний, политика компании, административные и технические процедуры. В корпоративном формате обучения материалы компаний становятся учебными материалами, к видеоматериалам можно добавить многоязычные субтитры. В программу обучения могут быть включены короткие викторины для измерения их прогресса и вебинары, специализированные программы корпоративного обучения иностранному языку.

Например, *fluentu.com* предлагает полное онлайн-погружение в иностранный язык с помощью таких программ, как *Berlitz*, которая ориентирована на функциональное общение; *Talk* помогает поработать над снижением акцента, совершенствует презентативные навыки, навыки деловой переписки и (или) языковые компетенции. Учебный материал *Talk* конфигурируется под конкретную отрасль; *Education First* предлагает языковые курсы для подготовки сотрудников к работе в определенных отраслях, например авиация или фармацевтика; ретриты *Concordia Language Villages* позволяют компаниям обучать сотрудников тем языковым навыкам, которые наиболее важны для их бизнеса. Например, программы могут быть сосредоточены на изучении необходимого языка или использовании языковых навыков в реалистичных сценариях, с которыми сотрудники могут столкнуться в действительности; *LTC Language Solutions* пред-

лагают целевые программы для конкретных отраслей; *Dexway* предоставляет широкий спектр отраслевых лингвокурсов.

Обучение в корпоративном формате относится к системе дополнительного профессионального развития, где получение новых навыков ориентировано на повышения эффективности сотрудников и компании в целом. С этой целью создается среда, которая обеспечивает создание корпоративного образовательного пространства на основе принципов целесообразности и эффективности, но тем не менее в образовательном процессе преподаватели, корпорации и сотрудники сталкиваются с рядом проблем:

1. Многие компании не используют проактивный подход к языковому обучению, делая его частью своих глобальных стратегий, и это может значительно усложнить работу по расширению и налаживанию международных отношений. Согласно мнению Джулии Боннхайм, директора по маркетингу *Livemocha*, существует много компаний, которые обращаются в фирмы по обучению иностранным языкам постфактум. В случае отсутствия возможности использования нового языка в работе ценность и уровень полученных знаний исчезают в течение нескольких недель, поэтому необходимо организовать реализацию полученных языковых компетенций на практике.

2. Если компания стремится к тому, чтобы сотрудники достигли определенного уровня владения иностранным языком, ей необходимо предоставить время и инструменты для овладения и углубления навыков устной и письменной речи на иностранном языке, прежде чем работать на международном рынке. Согласно опросу 572 руководителей международных организаций, проведенному в 2012 г. британской компанией *Economist Intelligence Unit*, и исследованиям *Language Connections LLC*, коммуникативные барьеры – главное препятствие для половины крупных трансграничных сделок. От чего, например, в 2011 г. сильно пострадали компании в Бразилии и Китае, в которых 74 и 61% руководителей соответственно заявили, что их финансовые неудачи возникли вследствие неграмотного трактования коммуникативных намерений адресата.

Период пандемии COVID-19 заставил компании изучить возможность удаленного обучения сотрудников. В корпоративном обучении также необходимо использовать передовые, научно выверенные практики работы в цифровой образовательной среде, разработки и реализации дополнительных программ в формате цифровых образовательных ресурсов. Глядя на более широкую картину, рыночные цифры также указывают в аналогичном направлении для онлайн-курсов. В секторе корпоративного образования, по оценкам специалистов, по крайней мере 70% занятий будут проводиться онлайн. Переквалификация и онлайн-сертификация в настоящее время являются основным сегментом в

онлайн-образовании. Кроме того, по прогнозам ученых, к 2025 г. поколение миллиеналов составит 75% сотрудников во всем мире. Мало того что они оценивают обучение и развитие как высокий приоритет, они ожидают, что их обучение будет использовать мобильные устройства, которые стали такой неотъемлемой частью их жизни.

Заключение

Корпоративное мультилингвальное обучение позволяет организации объяснять, продвигать и прививать свою культуру на рабочем месте. Это может включать в себя основные ценности компаний, а также конкретные ожидания от сотрудников. Стили обучения также могут отличаться от одной культуры к другой. Сочетание студентов в многоязычном классе, состоящем из учеников из разных культур, может стать прекрасной возможностью для сотрудников корпораций выйти из своей зоны комфорта и попробовать новый подход к изучению иностранного языка.

Заметным преимуществом является то, что мультилингвальное обучение улучшает процессы принятия решений и ускоряет темпы, посредством которых сотрудник компании приходит к значимым выводам и релевантным решениям; знание иностранных языков дает возможность избежать недобросовестного отношения партнёров к ведению общего бизнеса и не позволяет вводить в заблуждение, что особенно важно при переговорах по контракту и встречах с потенциальными партнерами и клиентами.

Еще одним дополнительным преимуществом мультилингвального обучения является то, что оно улучшает навыки сотрудников работать в условиях многозадачности, что позволяет легко переключаться между различными видами деятельности. Используя один язык для ведения общего бизнеса, компания повышает эффективность общения со своей международной командой-партнером, а также налаживает трансграничное сотрудничество.

Список источников

1. *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.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. СПб. : Питер, 2020. 432 с.
3. *Гураль С.К.* Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» // *Язык и культура*. 2010. № 2. С. 84–91.
4. *Гураль С.К.* Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 47 с.
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 мастерства» – путь к успешной работе // Вестник Томского государственного университета. Серия: Философия. Культурология. Филология. 2003. Вып. 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. **Портнер 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. **Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с. URL: https://lunn.ru/media/upr_NIR/dis_sov/02/Prohorova/dis_prohorova_2020.pdf (дата обращения: 28.03.2022).
12. **Степанова М.М.** Иностранный язык как средство междисциплинарной интеграции: от школы до магистратуры // Молодой ученый. 2014. № 4 (63). С. 1244–1246. URL: <https://moluch.ru/archive/63/9915/> (дата обращения: 14.08.2022).
13. **Carrier M.** Simulations in English language teaching: A cooperative approach // Simulation & Gaming. 1991. Vol. 22, Is. 2. P. 224.
14. **Wellington J.** Education For Employment. The Place of Information Technology. London, 1989. P. 19.
15. **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.
16. **Cotton D., Falvey D., Kent S.** The keys to successful team building // Market Leader. 2007. № 71. P. 160.
17. **Gale S.F.** Corporate Foreign Language Training on the Rise. WorkForce. 2013. URL: <https://www.workforce.com/news/corporate-foreign-language-training-on-the-rise> (дата обращения: 15.03.2021).
18. **Rashid B.** Corporate Benefits Of Learning A Foreign Language And Why You Should Care // Forbes. 2017. № 3. URL: <https://www.forbes.com/sites/brianrashid/2017/06/12/3-corporate-benefits-of-learning-a-foreign-language-and-why-you-should-care/> (дата обращения: 15.03.2021).
19. **Set** Your Employees Up for Success with These 6 Corporate Language Training Programs. URL: <https://www.fluentu.com/blog/corporate-language-training/> (дата обращения: 15.03.2021).
20. **Should** There be a Global Business Language? Language Connections LLC. 2017. URL: <https://www.languageconnections.com/blog/global-business-language-pros-cons/> (дата обращения: 15.03.2021).
21. **Thitthongkam Th., Bunchapattanasakda Ch., Walsh J.Ch.** The Roles of Foreign Language in Business Administration // Journal of Management Research. 2011. № 3 (1).

References

1. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prokhorova A.A., Kruze B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya multilingual'noy obrazovatel'noy politiki v usloviyakh nelingvisticheskogo vuza [Peculiarities of multilingual education policy formation in the context of non-linguistic university] // Yazyk i kul'tura. 42. pp. 163–180.
2. Vygotskii L.S. (2020) Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. SPb, Piter. 432 p.

3. Gural' S.K. (2010) Obuchenie iazyku kak kommunikativnoi samoorganizuiushcheisya sisteme skvoz' prizmu "slozhnogo myshleniia" [Teaching language as a communicative self-organizing system through "complex thinking"]. *Yazyk i kultura*. 2. pp. 84–91.
4. Gural' S.K. (2009) Obuchenije inojazychnomu diskursu kak sverkhslzhnoy samorazvivayushcheysya sisteme [Teaching a foreign language discourse as overcomplicated self-developing system]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Tomsk. 47 p.
5. Zimnyaya I.A. (1978) Psikhologicheskie aspekty obucheniiu govoreniu na inostrannom yazyke [Psychological aspects of teaching foreign language speaking]. M.: Prosveshchenie. 159 p.
6. Zimnyaya I.A. (1989) Psikhologiya obucheniiu nerodnomu iazyku [Psychology of teaching a non-native language]. M. Russkii iazyk. 223p.
7. Lazareva A.S. (2003) "Shkola professionalnogo masterstva" – put k uspekhnoi rabote ["School of professional excellence" – the way to successful work] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Filosofiya. Kulturologiya. Fililogiya*. Tomsk. Vyp 277. pp. 220–221.
8. Lazareva A.S. (2003) K voprosu o kachestve obrazovaniya cherez obuchenie v sotrudnichestve [On the issue of quality of education through cooperative training] // *Kachestvo obrazovaniya upravlencheskikh kadrov: podkhody, praktika, problemy: materialy IX nauchno-metodicheskogo seminara 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 designing a professionally oriented English course] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1. pp. 45–51.
11. Prokhorova A.A. (2020) Metodicheskaya sistema multilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza [Methodical system of multilingual training of a technical university students]. Abstract of Pedagogics doc. dis. 512 p. URL.: https://lunn.ru/media/upr_NIR/dis_sov/02/Prohorova/dis_prohorova_2020.pdf (Accessed: 03.28.2022).
12. Stepanova M.M. (2014) Inostrannyi yazyk kak sredstvo mezhdistsiplinarnoy integratsii: ot shkoly do magistratury [Foreign language as a means of interdisciplinary integration: from school to Master's degree studies] // *Molodoy ucheniy*. 4 (63). pp. 1244–1246. URL: <https://moluch.ru/archive/63/9915/> (Accessed: 08/14/2022).
13. Carrier M. (1991) Simulations in English language teaching: A cooperative approach // *Simulation & Gaming*. Vol. 22 (2). pp. 224.
14. Wellington J. (1989) Education For Employment. The Place of Information Technology. London. p. 19.
15. 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.
16. Cotton D., Falvey D., Kent S. (2007) The keys to successful team building. *Market Leader*. 71. p. 160.
17. Gale S.F. (2013) Corporate Foreign Language Training on the Rise. *WorkForce*. URL: <https://www.workforce.com/news/corporate-foreign-language-training-on-the-rise>. (Accessed: 15.03.2021).
18. Rashid B. (2017) 3 Corporate Benefits Of Learning A Foreign Language And Why You Should Care. *Forbes*. URL: <https://www.forbes.com/sites/brianrashid/2017/06/12/3-corporate-benefits-of-learning-a-foreign-language-and-why-you-should-care/>. (Accessed: 15.03.2021).

19. Set Your Employees Up for Success with These 6 Corporate Language Training Programs. URL: <https://www.fluentu.com/blog/corporate-language-training/>. (Accessed: 15.03.2021).
20. Should There be a Global Business Language? (2017) Language Connections LLC. URL: <https://www.languageconnections.com/blog/global-business-language-pros-cons/>. (Accessed: 15.03.2021).
21. Thitthongkam Th., Bunchapattanasakda Ch., Walsh J.Ch. (2011) The Roles of Foreign Language in Business Administration. Journal of Management Research 3 (1).

Информация об авторе:

Лазарева А.С. – кандидат педагогических наук, директор Академии корпоративного обучения (Москва, Россия). E-mail: anna@academyce.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Lazareva A.S., Ph.D. (Education), Director, Academy of corporate education (Moscow, Russia). E-mail: anna@academyce.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 07.11.2022

Received 26.10.2022; accepted for publication 07.11.2022

Научная статья

УДК 81-13

doi: 10.17223/19996195/60/13

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРИЕМОВ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ

Наталья Викторовна Потапова¹, Наталья Николаевна Сергеева²

¹ Уральский технологический колледж – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет “МИФИ”»,
Заречный, Россия, potapova_natalya@mail.ru

² Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Россия, snatalia2016@mail.ru

Аннотация. Представлены методические основания обучения иноязычной лексике студентов среднего профессионального образования на основе приемов нейролингвистического программирования. Выделены особенности разработки учебно-методического пособия для студентов, реализующего данные приемы в образовательном процессе с целью повышения эффективности развития лексических умений обучающихся на занятиях английского языка. Изложены результаты работы со студентами первого курса на основе разработанного пособия с учетом представленных критериев диагностики уровня развития лексических умений обучающихся.

Ключевые слова: педагогические приемы, нейролингвистическое программирование, лексические умения, принципы нейролингвистического программирования, элементы нейролингвистического программирования, приемы нейролингвистического программирования, учебно-методическое пособие, диагностика уровня развития лексических умений, критерии диагностики уровня развития лексических умений

Для цитирования: Потапова Н.В., Сергеева Н.Н. Развитие иноязычных лексических умений обучающихся среднего профессионального образования на основе приемов нейролингвистического программирования // Язык и культура. 2022. № 60. С. 230–248. doi: 10.17223/19996195/60/13

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/13

LATIN MEDICAL TERMINOLOGY INTENSIVE TRAINING EXPERIENCE AND RETROSPECTIVE ANALYSIS

Natalia V. Potapova¹, Natalia N. Sergeeva²

¹ Ural College of Technology is a branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "National Research Nuclear University "MEPhI", Zarechny, Russia, Russiapotapova_natalya@mail.ru

² Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, snatalia2016@mail.ru

Abstract. The article presents the methodological foundations for teaching foreign language vocabulary to students of secondary vocational education using neuro-

linguistic programming techniques. The features of the development of teaching aids for students who implement these techniques in the educational process in order to increase the effectiveness of the development of lexical skills of students in English classes are highlighted. The results of work with first-year students are presented on the basis of the presented manual, taking into account the presented criteria for diagnosing the level of development of students' lexical skills.

Keywords: pedagogical techniques, neurolinguistic programming, lexical skills, principles of neurolinguistic programming, elements of neurolinguistic programming, techniques of neurolinguistic programming, teaching aid, diagnostics of the level of development of lexical skills, criteria for diagnosing the level of development of lexical skills

For citation: Potapova N.V., Sergeeva N.N. Latin medical terminology intensive training experience and retrospective analysis. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 230-248. doi: 10.17223/19996195/60/13

Введение

В настоящее время нейролингвистическое программирование получило широкое распространение в сфере образования. Данное направление позволяет преподавателю более эффективно организовать образовательный процесс, развивать иноязычные лексические умения обучающихся на занятиях английского языка, основываясь на взаимосвязанности неврологической и лингвистической сторон личности обучающегося [1. С. 195]. Требования Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС ВО) по специальности «Электрические станции, сети и системы» в области обучения лексике сводятся к овладению лексическим минимумом в 1 200 лексических единиц, умению употреблять лексические единицы в речи, узнавать их при общении и понимать при чтении текстов. Задачей педагога является развитие лексических умений у обучающихся во всех видах речевой деятельности.

В процессе обучения лексике иностранного языка с применением приемов нейролингвистического программирования важно, чтобы педагог осознанно задействовал необходимые каналы получения информации, основываясь на понимании лингвистических и неврологических процессов работы головного мозга обучающегося [2. С. 23]. Приемы нейролингвистического программирования основаны на *принципах субъективности* в восприятии человеком реальности [1. С. 123], *постоянного изменения восприятия* окружающего мира в сознании человека [3. С. 29].

Индивидуальный подход в обучении с целью повышения мотивации студентов к изучению английского языка, создание значимых для обучающегося убеждений, основанность на типе модальности студента, его «якорение» и работа по определенному участникам образовательного процесса маршруту обучения являются *элементами нейролингвистического программирования* [4. С. 17].

При определении типа мотивации обучающегося к изучению иностранного языка принято различать внутреннюю и внешнюю, положительную и отрицательную мотивации [5. С. 17–20]. Отрицательная мотивация носит накопительный характер, поэтому важно создание положительной мотивации у студентов через яркую подачу материала, учет интересов обучающихся, создание системы эффективных убеждений на занятиях английским языком и, как итог, переход их к самомотивации.

Основываясь на принципе субъективности в восприятии окружающего мира человеком, важно создать для обучающегося ситуацию успеха, после чего мотивация к изучению английского языка может стать положительной. По мнению Р. Дилтс, студенту необходимо предложить несколько вариантов заданий, «ключей доступа», с которыми он сможет успешно справиться, а затем произвести его «якорение» (установление дидактического контакта преподавателя с обучающимся по внешним факторам: направление взгляда сигнализирует преподавателю принадлежность обучающегося к определенному психотипу, свидетельствует о характере, мыслительной деятельности, внутренних переживаниях) [1. С. 170]. Для этого можно воспользоваться такой технологией, как ментальная карта (кластер): студент перечисляет то, чем он любит заниматься. Далее образовательные дефициты преодолеваются с помощью названных любимых занятий: студент выполняет творческие задания по английскому языку на основе своих хобби (составляет коллажи, путеводители, памятки, лэпбуки, пишет песни, стихи, снимает видео приготовления любимого блюда, рисует картины, а в дальнейшем готовит их видеопрезентацию и т.д.). Как следствие, позитивный эмоциональный настрой от занятия любимым делом переносится на изучаемую дисциплину.

При обучении иноязычной лексике важно учитывать эмоциональное и физическое состояние студента и ряд других факторов [1. С. 170]. Педагог определяет модальность студента и «ключи доступа» к его сознанию, а также то, что позволит произвести «якорение» обучающегося (вызовет положительные эмоции и сформирует положительную внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка).

Методология исследования

В исследовании осуществлена опора на коммуникативно-деятельностный, личностно ориентированный подходы; учтены основные *принципы* обучения иностранному языку (учет «зон ближайшего развития» обучающегося, взаимосвязь видов речевой деятельности и поэтапного ее развития, нейролингвистическое программирование, субъективность в восприятии человеком реальности, постоянное изменение восприятия окружающего мира в сознании человека).

Использованы следующие научные *методы*: *наблюдение* за обучением студентов среднего профессионального образования Уральского технологического колледжа – филиала федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет “МИФИ”» г. Заречный Свердловской области по специальности «техник-электрик»; *теоретический анализ* учебно-методических материалов по преподаваемой дисциплине, научной, методической литературы, федерального образовательного стандарта и примерной образовательной программы по специальности; *обобщение* психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; *классификация* материалов исследования; *сравнение*; *беседы*; *тестирование*; *описательный метод* при изложении результатов исследования, при создании учебно-методического пособия для обучающихся среднего профессионального образования и методических рекомендаций для преподавателей; *лингвистического и методического анализа* при разработке заданий к занятию; *обучающий эксперимент* при проверке эффективности разработанного занятия; *обработка результатов* учебной деятельности студентов.

Исследование и результаты

Обучение студентов проводилось в 2019–2022 гг. на базе Уральского технологического колледжа – филиала федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет “МИФИ”» г. Заречный Свердловской области. В обучении приняли участие 53 студента-первокурсника среднего профессионального образования по специальности «электрические станции, сети и системы». Из них 26 человек вошли в опытную группу и 27 – в контрольную.

Объектом исследования стал процесс обучения иноязычной лексике студентов – техников-электриков среднего профессионального образовательного учреждения. Основные задачи на этом этапе:

- 1) обосновать понятие нейролингвистического программирования в обучении лексике иностранного языка и выделить его принципы;
- 2) выявить возрастные особенности обучения иностранному языку обучающихся среднего профессионального образования;
- 3) определить элементы нейролингвистического программирования, преимущества в применении приемов нейролингвистического программирования при развитии лексических умений на занятиях иностранного языка обучающихся подросткового возраста;
- 4) систематизировать приемы нейролингвистического программирования обучения лексике иностранного языка согласно принципам:

учета психологической, неврологической составляющей личности обучающегося и ее возрастных особенностей;

5) представить процесс обучения лексике иностранного языка обучающихся среднего профессионального образования подросткового возраста и его составляющих в целевом, содержательном, процессуальном, оценочно-результативном блоке, а также средствами развивающей предметно-пространственной среды, комплексом специальных упражнений, направленных на развитие лексических умений, с применением приемов нейролингвистического программирования и др.;

6) проверить опытно-экспериментальным путем результативность предложенных элементов и приемов нейролингвистического программирования обучения иностранному языку и проанализировать их практическую эффективность.

В исследовании выделены и систематизированы приемы нейролингвистического программирования. Так, *по принципу учета психологической составляющей личности обучающегося* педагог организовал обучение студента по четко выстроенному образовательному маршруту, где «обучающийся видит цель, задачи занятия, действует в «зоне ближайшего развития» [6. С. 671]. Несоблюдение данного условия повлечет возникновение негативных эмоций у обучающихся, а впоследствии и отрицательной мотивации к изучению иностранного языка в целом. Понимание педагогом значимых для обучающихся целей, использование на занятиях разнообразных форм поощрений (словесная похвала, различные наклейки, штампы, конфеты, жесты, оценки и т.п.) за образовательные результаты позволяет сформировать у студентов положительную внутреннюю мотивацию. Определение типа мотивации студента через кластерную технологию дает возможность строить индивидуальные маршруты обучения, так как позволяет определить личные цели обучающегося в изучении иностранного языка и расположить их по степени значимости для него [7. С. 176].

По принципу учета возрастных особенностей личности обучающегося педагогу следует учитывать способ подачи материала, что имеет важное значение для создания положительной мотивации на занятиях английского языка. Если учебно-методический комплекс преподаватель образовательного учреждения не всегда имеет возможность выбрать, то вариант подачи материала, используемые формы работы со студентами определяются педагогом самостоятельно.

В целях учета психофизических особенностей обучающихся подросткового возраста важным является выбор *примеров, визуальных образов*, актуальных для обучающихся. Так, юмор позволяет создать положительный эмоциональный фон на занятии, активизировать процесс запоминания новой лексики через формирование ярких образов в сознании студентов [8. С. 182]. С помощью юмористических ситуаций

снимается монотонность подачи материала, усталость обучающихся и преподавателя, развивается образное, нестандартное мышление у студентов.

При развитии у обучающихся лексических умений необходимо помнить об особенностях *визуальной подачи информации*, выбора цветовых решений при представлении материала на занятиях. Следует отдавать предпочтение ярким цветовым решениям, но не использовать более трех цветов на слайде [9. С. 28], создавать нестандартные образы, в том числе через использование юмористических изображений. Для преодоления трудностей при подаче визуальной информации важны лаконичность, выразительность и правильное размещение информации на слайде или доске. Ведущую информацию необходимо размещать в правом верхнем углу, так как 33% размещенной информации запоминается в данной части носителя; 28% – слева вверху, 23% – справа внизу, слева внизу запоминается 16% информации; печатный текст воспринимается легче, чем рукописный; заголовок должен быть лаконичным (от 3 до 7 слов); горизонтально расположенный текст воспринимается лучше, чем текст, расположенный по вертикали; при вертикальном расположении текста более эффективному его запоминанию способствует использование нечетного числа лексических единиц: 3, 5, 7 [10. С. 25–26].

Важным является и правило, изложенное Жаном Пиаже, согласно которому лучше всего запоминаются фразы, затем отдельные предложения, а отдельные слова запоминаются в значительно меньшей степени [10. С. 25–26]. Учет данных особенностей позволит сделать визуальную подачу информации эффективной, создаст благоприятную атмосферу во время занятия.

Поведение преподавателя также является важным фактором в обучении иностранному языку. Посредством вербальной и невербальной коммуникации педагог создает благоприятную атмосферу на занятии. И тут существенным является то, какие слова использует преподаватель на занятиях, как обращается к студентам, его внешний вид, мимика, жесты, интонация, голос. Обучающимися негативно воспринимается использование красной ручки для проверки выполненных заданий, в то время как ручки других цветов (зеленая, фиолетовая и т.п.) создают положительный эмоциональный фон [11. С. 28].

Повышенное эмоциональное возбуждение позволяет повысить уровень развития лексических умений, так как обучающиеся лучше запоминают информацию. Важность выхода обучающихся из «зоны комфорта», значимость эмоций в образовательном процессе отмечал Л.С. Выготский [6. С. 17]. Поэтому при планировании занятия преподавателю следует создать позитивную стрессовую ситуацию для своих студентов, вывести их из «зоны комфорта».

По принципу учета нейролингвистической составляющей личности обучающегося систематизированы такие приемы нейролингвистического программирования, как *учет модальности* личности обучающегося (аудиального, визуального, кинестетического типа), что ставит перед педагогом задачу по определению, какой канал получения информации является ведущим у студента, что помогает наладить взаимоотношения между участниками образовательного процесса, осуществить эффективное «якорение» обучающегося. Важно учитывать, что максимальное использование педагогом каналов получения информации на занятиях позволяет обучающемуся эффективнее запомнить новую иноязычную лексику.

Определение типа модальности обучающегося основано на идеях М. Гриндера, который считал, что большинство учеников начальной школы являются кинестетиками, т.е. им важны прикосновения, обоняние и т.д. Уже при получении основного общего образования они становятся аудиалами, т.е. лучше воспринимают информацию на слух. На уровне среднего общего образования (10–11-й класс школы, 1-й курс среднего профессионального образовательного учреждения) способ получения информации обучающихся меняется на визуальный. Но, по мнению автора, несмотря на это, есть дети, которые по-прежнему остаются кинестетиками, и им важно обучаться по специальным образовательным программам [12. С. 3]. Однако каждый педагог может в своей работе учитывать особенности типов модальности личности обучающихся, тем самым повысить качество образования по предмету. Так, в зависимости от модальности обучающегося (кинестетик, аудиал или визуал) педагог может предоставлять соответствующий вид заданий: кинестетикам с практическим складом ума легче выполнить прикладное, творческое задание, требующее самостоятельности в принятии решений, но трудно осмыслить теоретическое задание; визуалам предпочтительнее выполнить теоретическое задание, чем прикладное; аудиалам проще воспринимать информацию на слух и выполнять задания по определенному алгоритму [12. С. 14].

Представляется, одной из задач преподавателя должно быть развитие неактивного канала получения информации. Для диагностики обучающегося (определения его типа модальности) необходимо использовать соответствующие нейрологические индикаторы. Идеальной и конечной целью является умение студента воспринимать информацию, используя все каналы получения информации, в том числе по отдельности, что является определяющим для развития лексических умений у обучающихся.

При использовании приемов нейролингвистического программирования и построении успешных способов обучения необходимо учитывать, какие внешние стимулы наиболее успешно запускают процесс

мышления и познания, какой человеческий опыт, встроенный в подсознание, наиболее востребован для подачи той или иной информации.

В методике изучения иностранного языка выделяют разные мнотехники для запоминания новых лексических единиц, которые позволяют обучающемуся усовершенствовать познавательный процесс и улучшить свои результаты. При этом кроме эффективного усвоения новой лексики важно и ее легкое последующее применение в ситуации непосредственного общения, преобразование информации в удобную для запоминания и хранения ее в памяти форму [1. С. 100].

В исследовании выделены микростратегии запоминания новой лексической единицы в трех ее формах (аудиальной, визуальной и кинестетической):

- перенос приятных ощущений от знакомой лексики к новой (активизация положительных ассоциаций);
- создание визуального, аудиального и кинестетического образа лексической единицы при ее повторении с одновременным учетом ее семантики;
- внутреннее проговаривание лексики, в том числе с разной скоростью, громкостью, интонацией.

Развитие лексических умений осуществляется посредством нахождения лексических единиц, с которыми обучающийся уже знаком. В этом случае обучающийся сначала обращает внимание на знакомую лексику, в то время как незнакомые лексические единицы опускаются. В этом случае обучение иноязычной лексике происходит на основе языковой догадки студента, что может привести к непониманию новой лексики обучающимся или ее неверному толкованию.

Основываясь на разработках ученых-нейропсихологов в рамках исследований о поведении людей, выделении значимых элементов поведения [13. С. 99–103], эффективных микростратегиях, принципах, элементах и приемах нейролингвистического программирования, проведен анализ учебников для обучающихся среднего профессионального образования И.П. Агабекян «Английский язык для ССУЗОВ» [14. С. 280], А.С. Восковской «Английский язык для средних специальных учебных заведений» [15. С. 377] на предмет применения приемов нейролингвистического программирования в обучении лексике английского языка, учета основных понятий нейролингвистического программирования [16. С. 35–40].

Изучаемый иноязычный лексический материал в учебниках представлен в виде перечня новых слов отдельно в каждом разделе и в рамках упражнений, направленных на отработку новой лексики (подстановочные, трансформационные упражнения и др.); отсутствуют иллюстрации, что не позволяет актуализировать новую лексику с использованием визуального канала получения информации. В недостаточном

количестве присутствуют упражнения для первичной отработки лексического материала: в речевых, условно-речевых и иных упражнениях. При этом первичный этап предъявления лексики крайне важен для эффективного развития лексических умений, усвоения студентами первого курса лексического минимума, утвержденного Федеральным государственным образовательным стандартом, в объеме не менее 1 200 слов. Представленные учебники английского языка для среднего профессионального образования и содержащиеся в них упражнения включают в себя требуемый лексический минимум, но не способствуют активизации познавательной деятельности обучающихся, формированию положительной внутренней мотивации к изучению английского языка. Следует усилить этап введения новой лексики и ее первичного закрепления [17. С. 388–394; 18–20].

В рамках проводимого исследования был разработан следующий диагностический аппарат:

1. Уровни развития лексических умений:

– *высокий*: полное узнавание графической и звуковой формы лексической единицы; правильное применение лексической единицы в определенной ситуации общения; решение коммуникативных задач; владение знаниями о потенциале применения лексической единицы внутри системы языка: коллокации, синонимии, развитие языковой догадки; правильное применение лексической единицы в продуктивной речи;

– *средний*: частичное узнавание графической и звуковой формы лексической единицы; возможность допустить ошибки в применении лексической единицы в определенной ситуации общения (не более двух лексических ошибок); коммуникативная задача выполнена частично: один аспект не раскрыт (остальные раскрыты полно), или 1–2 аспекта раскрыты неполно; не в полном объеме владеет знаниями о потенциале применения лексической единицы внутри системы языка: коллокации, синонимии, развитие языковой догадки; испытывает трудности в применении лексической единицы в продуктивной речи;

– *низкий*: обучающийся недостаточно узнает графическую и звуковую форму лексической единицы; допускает ошибки в применении лексической единицы в определенной ситуации общения (допускается не более четырех лексических ошибок (из них не более двух грубых); коммуникативная задача выполнена не полностью: два аспекта не раскрыты (остальные раскрыты полно) или все аспекты раскрыты неполно (6–8 фраз); низкий уровень владения знаниями о потенциале применения лексической единицы внутри системы языка или полное отсутствие знаний о: коллокации, синонимии, языковой догадке; испытывает значительные трудности в применении лексической единицы в продуктивной речи).

2. Критерии:

– *количественный*: объем лексического запаса по теме; процент активного словарного запаса по отношению к пассивному словарному запасу; количество употребляемых лексических единиц в устной и письменной речи;

– *качественный*: скорость выполнения мыслительных операций с лексическими единицами; количество допускаемых фонетических, коллокационных, лексических ошибок при применении иноязычной лексики; умение применения лексической единицы, в том числе в новой коммуникативной ситуации, в продуктивных видах речевой деятельности; умение написания лексической единицы; умение смыслового различения лексических единиц; интерес к изучению иностранного языка в целом и отдельной темы занятия в частности; стремление к увеличению объема словарного запаса.

Согласно ФГОС СПО «Электрические станции, сети и системы», освоение образовательной программы предполагает освоение обучающимися определенного лексического минимума. В ходе обучения проводится промежуточная и итоговая аттестация. Была создана таблица диагностики трудностей в обучении лексике иностранного языка (уровня развития лексических умений) обучающихся на основе разработанного диагностического аппарата, куда вносились данные по каждому студенту.

В начале исследования с обучающимися первого курса было проведено входное тестирование на определение уровня развития лексических умений на основе представленных критериев оценивания. В результате входного тестирования 50% студентов не справились с заданиями.

Учитывая вышеизложенное, в 2019/20 учебном году разработано учебно-методическое пособие для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, включающее в себя методические рекомендации для педагогов по его применению на занятиях иностранного языка. Учебно-методическое пособие предусматривает учет ранее изложенных теоретических положений: опора на элементы, приемы нейролингвистического программирования; индивидуальный подход в обучении; создание положительной мотивации к изучению иностранного языка; учет модальности обучающегося; поиск и предъявление якорей обучающемуся в целях повышения его мотивации к изучению иностранного языка; создание индивидуального маршрута обучения; проведение индивидуальной работы в части реализации всех вышеуказанных элементов нейролингвистического программирования. Данное пособие нацелено на развитие лексических умений на основе применения приемов нейролингвистического программирования. Выделены следующие задачи реализации учебно-методического пособия:

активизация аудиального, визуального и кинестетического каналов получения информации при введении иноязычного лексического материала; актуализация вновь предъявляемых лексических единиц для каждого обучающегося, проведение «якорения»; создание студентами ассоциаций и семантических полей; выполнение речевых упражнений и заданий творческого характера.

Представленное учебное пособие включает в себя упражнения, направленные на поддержание положительного эмоционального настроя, ассоциаций и когнитивных связей между новыми лексическими единицами; упражнения на трансформацию (соотнесение слова и его изображения, дополнение предложения вновь изученной лексикой), распределение лексических единиц по группам, тематике, критериям (технология создания кластера (майнд мэп), интеллектуальной карты, модель дерева, fishbone); упражнения творческого характера, направленные на развитие лексических умений студентов в продуктивной форме. Упражнения способствуют развитию лексических умений при обучении английскому языку, позволяют систематизировать новый лексический материал, выделять общие и особенные черты изучаемой лексики, дают возможность легче запомнить лексические единицы в визуальной, аудиальной и кинестетической форме.

В 2020/21 учебном году была продолжена работа с обучающимися на основе учебно-методического пособия, которое включает в себя 18 тем по 6 упражнений в каждом. Так, по теме «Character and appearance» в первом упражнении обучающимся предложено привести антонимы каждой лексической единицы, что позволило создать необходимый эмоциональный настрой на занятии. Во втором упражнении студенты угадывали слово (фразу) по теме, которое заранее закреплялось на листе бумаги на лбу, с помощью наводящих вопросов, что способствовало выявлению семантического значения иноязычных слов и правильному их употреблению в контексте. В третьем упражнении обучающиеся соотносили изображения и новую лексику, что позволяло семантизировать, актуализировать лексические единицы, отрабатывать лексику по устно-речевой тематике. В четвертом упражнении обучающимся было предложено дополнить предложения заданными фразами. Это было направлено на определение уровня развития лексических умений и правильность словоупотребления изученной лексики. Пятое и шестое – упражнения продуктивного типа. В шестом упражнении одним обучающимся предлагалось составить семантическую карту по теме и далее описать любую известную личность, другим студентам предлагалось догадаться по этому описанию, о ком идет речь.

По итогам работы со студентами в июне 2020 г. проведено повторное (после сентября 2019 г.) анкетирование в целях определения

типа мотивации обучающихся к учебе на занятиях иностранного языка. Если при входном тестировании обучающиеся среди причин отсутствия интереса к иностранному языку выделяли неувлекательность подачи материала, то по итогам учебного года большинство из них отвечали, что им нравятся игровые, творческие формы занятий, так как они были включены в практику применения на парах. Также в конце учебного года практически не осталось обучающихся, которые назвали в качестве повода для изучения иностранного языка в колледже получение оценки по дисциплине или родительский контроль.

Таким образом, у студентов сформирована внутренняя положительная мотивация к изучению иностранного языка, что важно для дальнейшего изучения ими профессиональной дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» на старших курсах колледжа. Все студенты, в том числе те, кто определил в качестве причин отсутствия интереса к иностранному языку сложность выполнения домашних заданий, получили консультационную помощь со стороны преподавателя. Студенты (кроме затруднившихся ответить) отмечали справедливость оценивания их уровня развития лексических умений по английскому языку, так как в начале каждого задания они получали критерии оценивания ответов. Также повысилось количество обучающихся, которые соглашались со значимостью изучения иностранного языка, желали повысить свои оценки по дисциплине.

При создании и реализации учебно-методического пособия для студентов, направленного на развитие их лексических умений, использовались приемы нейролингвистического программирования на всех этапах овладения иноязычной лексикой, были учтены особенности подбора примеров, актуализации информации, выбора цветовых решений подачи информации. Немаловажным являлось и поведение преподавателя, его физическое состояние и эмоциональный настрой. Ведь только уравновешенный, позитивно настроенный преподаватель создает необходимую атмосферу на занятии.

В начале занятий по теме с обучающимися составлен план работы, включающий в себя: цели, задачи занятия, критерии оценивания заданий. В начале каждого занятия уделялось внимание мотивирующему, побуждающему к изучению темы заданию. Оно нацелено на максимальное погружение в атмосферу занятия, создание благоприятного эмоционального фона в группе. Положительная внутренняя мотивация студента является основой эффективного развития его лексических умений, особое внимание уделялось тому, как «отзывается» изучаемая тема для каждого обучающегося, личным целям и задачам, которые находили свое отражение в заданиях творческого типа. При столкновении с негативной мотивацией к работе на занятии педагогом выявля-

лась причина такого поведения обучающегося, а затем предлагались варианты работы, включая разные формы заданий (в том числе творческие задания по теме с презентацией студентам группы), формирующие оценивание (выставление более высокой отметки обучающемуся в целях повышения его самооценки и мотивации к изучению дисциплины), погружение в культуру англоязычной страны. В большинстве случаев негативная мотивация менялась на положительную на этом же занятии. В самых сложных случаях требовалось 2–3 занятия для смены типа мотивации обучающегося.

Обучающимся представлена «доска достижений», где составлялся их рейтинг по итогам занятия, месяца, семестра. Студенты поощрялись на занятиях в вербальной форме путем похвалы, в визуальной – с помощью использования штампов в виде «смайликов», соответствующих оценкам (неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошо, отлично). При устной работе с обучающимися в качестве поощрений успехов выдавались «смайлики», которые мотивировали их к активной работе на занятии. Для получения оценки «отлично» необходимо было собрать пять смайликов за верные ответы.

Перенос обучающимися эмоций удовольствия от создания творческого продукта на дисциплину во время занятий английским языком позволил повысить интерес к изучаемому предмету. Это стало возможным благодаря работе педагога по выявлению эмоциональных «якорей» обучающихся.

При выполнении упражнений учитывались психофизические особенности обучающихся: обучающимся-кинестетикам давались практические, творческие задания, обучающимся-визуалам – дополнительные теоретические задания, а обучающимся-аудиалам предлагались к выполнению устные задания, особое внимание уделялось алгоритму выполнения упражнения.

В течение всех занятий по теме устной речи учитывались и другие возрастные психофизические особенности обучающихся: создавались яркие образы и эмоционально окрашенные ситуации по изучаемой теме, в том числе при введении новой лексики, что стало катализатором для развития лексических умений у студентов.

Разработанное в ходе исследования учебно-методическое пособие для студентов с применением приемов нейролингвистического программирования для введения, тренировки новой лексики способствовало развитию общей познавательной деятельности обучающихся, активизации механизмов памяти и установлению логических и ассоциативных связей между словами у обучающихся среднего профессионального образования на занятиях английского языка.

Важно отметить, что в педагогике многие методики диагностики уровня развития лексических умений актуальны для обучающихся

среднего профессионального образования. При обучении лексике иностранного языка диагностирование можно рассматривать как способ выявления и прогнозирования возможных трудностей у обучающихся. Необходимо выбирать такие методики, которые направлены на диагностику возникающих трудностей обучающихся. В этой связи поставленной задаче соответствует методика мотивов обучения В.М. Матюхиной, в рамках которой выявляется, какой вид мотивации присутствует у обучающегося: позитивная, негативная, внутренняя или внешняя. Данная методика дает возможность обучающимся понять мотивы в обучении иностранному языку и через осознание скорректировать их. Диагностика проводится в три этапа.

На первом этапе обучающиеся получают карточки с суждениями, которые нужно распределить по пяти группам: от группы карточек с наиболее значимыми для студента мотивами в обучении иностранному языку до группы карточек с мотивами, не имеющими значения для обучающегося. На втором этапе студент выбирает карточки с наиболее значимыми мотивами в обучении. И на завершающем, третьем, этапе студенту предлагается выбрать три наиболее значимые карточки. Представленная диагностика позволяет обучающемуся сначала делать выбор из большого количества вариантов, а затем более тщательно подходить к задаче выбора мотивов в обучении.

После определения мотивов в обучении иностранным языкам обучающихся проводится диагностика уровня развития лексических умений по следующим критериям: узнавание графической и звуковой формы лексической единицы; применение лексической единицы в определенной ситуации общения; решение коммуникативных задач; владение знаниями о потенциале применения лексической единицы внутри системы языка: коллокации, синонимия, развитие языковой догадки; применение лексической единицы в продуктивной речи; критерии (количественный: объем лексического запаса по теме; процент активного словарного запаса по отношению к пассивному словарному запасу; качественный: скорость выполнения мыслительных операций с лексическими единицами; количество допускаемых фонетических, коллокационных, лексических ошибок при применении иноязычной лексики); показатели развития (деятельностный критерий: умение произношения лексической единицы; умение применения лексической единицы, в том числе в новой коммуникативной ситуации, в продуктивных видах речевой деятельности; умение написания лексической единицы; когнитивный критерий: количество употребляемых лексических единиц в устной и письменной речи; умение смыслового различения лексических единиц; мотивационный критерий: интерес к изучению иностранного языка в целом и отдельной темы занятия в частности; стремление к

увеличению объема словарного запаса. Для удобства работы преподавателя разработана таблица диагностики уровня развития лексических умений обучающихся.

На завершающем этапе диагностики педагог заполняет таблицу индивидуального маршрута преодоления трудностей и развития лексических умений по каждому обучающемуся, которая включает в себя феноменологию трудностей, а также способы их преодоления. Форма индивидуального маршрута преодоления трудностей обучающимся также разработана в виде таблицы.

В соответствии с предложенной критериально-уровневой шкалой диагностики на основе полученных результатов сделан вывод о том, что предложенные элементы и приемы нейролингвистического программирования, применяемые для развития иноязычных лексических умений, представляются эффективными.

Результаты диагностики экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице.

**Сравнительная таблица диагностики
экспериментальной и контрольной группы**

Графически-звуковой критерий					
Высокий		Средний		Низкий	
Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа
12%	56%	38%	40%	4%	42%
Коммуникативный критерий					
Высокий		Средний		Низкий	
Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа
35%	70%	28%	42%	2%	23%
Системно-языковой критерий					
Высокий		Средний		Низкий	
Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа
18%	96%	4%	33,5%	48,5%	0%
Продуктивный критерий					
Высокий		Средний		Низкий	
Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа
38%	64%	32%	38%	0%	24%

Проведенная аналитическая и экспериментальная работа позволяет судить о результативности предложенных элементов, приемов нейролингвистического программирования обучения иноязычной лексике английского языка обучающихся среднего профессионального образования.

По итогу третьего этапа работы у обучающихся среднего профессионального образования экспериментальной группы уровни развития иноязычных лексических умений оказались выше по сравнению с уровнями развития лексических умений обучающихся контрольной группы. Обучающимся контрольной группы сложнее работать с заданиями, основанными на сочетании умений по узнаванию графической и звуковой формы лексической единицы, применению лексической единицы в определенной ситуации общения; владению знаниями о потенциале применения лексической единицы внутри системы языка: коллокации, синонимии, языковой догадки; применению лексической единицы в продуктивной речи, так как интеграция данных умений проводилась значительно реже, чем в контрольной группе. Обучающиеся контрольных групп имели более низкий уровень развития лексических умений по темам рабочей программы, что вызвало затруднения в выполнении мониторинговых заданий.

Заключение

В результате исследования уточнено понятие нейролингвистического программирования относительно предмета исследования, выделены приемы нейролингвистического программирования, позволяющие повысить уровень развития лексических умений обучающихся по иностранному языку. С учетом представленных приемов разработано учебно-методическое пособие для обучающихся среднего профессионального образования, состоящее из 18 тем устной речи.

Данное пособие успешно апробировано со студентами первого курса по специальности «Электрические станции, сети и системы» в течение учебного года. В результате эксперимента обучающиеся повысили мотивацию к изучению иностранного языка, уровень развития иноязычных лексических умений. Это позволяет сделать вывод, что разработанное пособие может быть рекомендовано для внедрения в учебный процесс по овладению иноязычной лексикой студентами средних профессиональных образовательных учреждений.

Проведенное исследование позволяет наметить перспективы для более углубленного изучения отдельных содержательных аспектов процесса обучения и развития лексических умений в сфере среднего профессионального образования.

Список источников

1. *Дилтс Р.* Изменение убеждений с помощью НЛП. М. : Класс, 1999. 192 с.
2. *Алдер Г.* НЛП-графика. Мышление в картинках и образах. СПб. : Питер, 2003. 134 с.
3. *Андерсон Д.* Думай, пытайся, развивайся. СПб. : Азбука, 1996. 92 с.

4. **Плигин А., Максименко И.** NowLet'sPlayEnglish. Личностно-ориентированное обучение английскому языку. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 272 с.
5. **Аведова Р.П.** Использование нейролингвистического программирования в обучении иностранным языкам: мотивационный аспект. Тамбов : Грамота, 2015. № 11(53) : в 3 ч. Ч. III. С. 17–20.
6. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология. М. : Педагогика, 2008. 480 с.
7. **Лук А.Н.** Эмоции и личность. М. : Знание, 1982. 176 с.
8. **Пропт В.Я.** Фольклор и действительность. М. : Наука, 1976. 327 с.
9. **Пиаже Ж.** Речь и мышление ребенка. М. : Аспект-Пресс, 2012. 67 с.
10. **Ардашев А.В.** Клиническая аритмология. М. : Медпрактика, 2010. 1220 с.
11. **Лук А.Н.** Психология творчества. М. : Наука и технический прогресс, 1978. 127 с.
12. **Гриндер М.** Исправление школьного конвейера. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2001. 129 с.
13. **Потапова Н.В., Сергеева Н.Н.** Психолого-педагогическое обоснование применения элементов нейролингвистического программирования на уроках английского языка // Педагогическое образование в России. 2019. № 9. С. 99–109.
14. **Агабекян И.П.** Английский язык для ССУЗОВ. М. : Проспект, 2021. 280 с.
15. **Восковская А.С.** Английский язык. Ростов н/Д : Феникс, 2016. 377 с.
16. **Потапова Н.В., Сергеева Н.Н.** Реализация приемов нейролингвистического программирования при обучении лексике на уроках английского в 7 классе // Педагогическое образование в России. 2020. № 1. С. 35–41.
17. **Potapova N.V., Sergeeva N.N., Chernova O.E.** Issues of student lexical skills development in English classes of secondary professional education with the use of neurolinguistic programming in distance learning environment // Языки и миграция в условиях глобализации: материалы саммита QS по предметным областям «Современные языки» и «Лингвистика» (Москва, 15–17 декабря 2020 г.). М., 2020. С. 388–398.
18. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009. 47 с.
19. **Гураль С.К., Гиллеспи Д.Ч., Корнеева М.А.** Контекстный подход к подготовке студентов к профессиональному иноязычному дискурсу с использованием кейс-стади // Векторы развития контекстного образования / отв. ред. Э.П. Комарова. Воронеж, 2021. С. 44–55.
20. **Gillespie D., Gural S., Korneeva M.** Teaching English through an exploration of identity in its socio-political and cultural context // Язык и культура. 2021. № 55. С. 134–142.

References

1. Dilts R. (1999) *Izmeneniye ubezhdeniy s pomoshch'yu NLP* [Changing beliefs with NLP]. M.: Klass. 192 p.
2. Alder G. (2003) *NLP-grafika. Myshleniye v kartinkakh i obrazakh* [NLP graphics. Thinking in pictures and images]. SPb: Piter. 134 p.
3. Anderson D. (1996) *Dumay, pytaysya, razvivaysya* [Think, try, develop]. SPb: Azbuka. 92 p.
4. Pligin A., Maksimenko I. (2005) *Now Let's Play English. Lichnostno-oriyentirovannoye obucheniye angliyskomu yazyku* [Personally-oriented teaching of the English language]. SPb: Prime-EVROZNAK. 272 p.
5. Avedova R.P. (2015) *Ispol'zovaniye neyrolingvisticheskogo programmirovaniya v obuchenii inostrannym yazykam: motivatsionnyy aspekt* [The use of neurolinguistic programming in teaching foreign languages: a motivational aspect]. Tambov: Diploma. 11 (53): in 3 parts. Part III. pp. 17–20.
6. Vygotsky L.S. (2008) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. M.: Pedagogy. 480 p.
7. Luk A.N. (1982) *Emotsii i lichnost'* [Emotions and personality]. M.: Knowledge. 176 p.
8. Propp V.Ya. (1976) *Fol'klor i deystvitel'nost'* [Folklore and reality]. M.: Nauka. 327 p.

9. Piaget J. (2012) Rech' i myshleniye rebenka [Speech and thinking of the child. M.: Aspect-Press. 67 p.
10. Ardashev A.V. (2010) Klinicheskaya aritmologiya [Clinical arrhythmology]. M.: Medpraktika. 1220 p.
11. Luk A.N. (1978) Psikhologiya tvorchestva [Psychology of creativity]. M. : Nauka i tekhnicheskii progress. 127 p.
12. Grinder M. (2001) Ispravleniye shkol'nogo konveyera [Correction of the school assembly line]. M. : Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy. 129 p.
13. Potapova N.V. (2019) Psikhologo-pedagogicheskoye obosnovaniye primeneniya elementov neyrolingvisticheskogo programmirovaniya na urokakh angliyskogo yazyka [Psychological and pedagogical substantiation of the use of elements of neurolinguistic programming in English lessons] // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 9. pp. 99-109.
14. Agabekyan I.P. (2021) Angliyskiy yazyk dlya SSUZOV [English for secondary vocational schools]. M.: Prospekt. 280 p.
15. Voskovskaya A.S. (2016) Angliyskiy yazyk [The English language]. Rostov-na-Donu: Fenix. 216. 377 p.
16. Potapova N.V., Sergeyeva N.N. (2020) Realizatsiya priyemov neyrolingvisticheskogo programmirovaniya pri obuchenii leksike na urokakh angliyskogo v 7 klasse [Implementation of neurolinguistic programming techniques in teaching vocabulary in English lessons in grade 7] // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 1. pp. 35-41.
17. Potapova N.V., Sergeeva N.N., Chernova O.E. (2020) Issues of student lexical skills development in English classes of secondary professional education with the use of neurolinguistic programming in distance learning environment // Yazyki i migratsiya v usloviyakh globalizatsii: materialy sammita QS po predmetnym oblastyam "Sovremennyye yazyki" i "Lingvistika" (Moskva, 15–17 dekabrya 2020 g.). pp. 388-398.
18. Gural' S.K. (2009) Obucheniye inoyazychnomu diskursu kak sverkhoslozhnoy samorazvivayushchey sistema [Teaching a foreign language discourse as overcomplicated self-developing system]. Abstract of Pedagogics doc. diss. Tomsk. 47 p.
19. Gural S.K., Gillespi D., Korneeva M.A. (2021) Kontekstniy podkhod k podgotovke studentov k professional'nomu inoyazychnomu diskursu s ispol'zovaniem kejs-stadi [Contextual approach to preparing students for professional foreign language discourse using case studies] // Vektory razvitiya kontekstnogo obrazovaniya. Kollektivnaya monografiya. Redkollegiya: E.P. Komarova (otv. red.) [i dr.]. Voronezh. pp. 44–55.
20. Gillespie D., Gural' S., Korneeva M. (2021) Teaching English through an exploration of identity in its socio-political and cultural context // Language and Culture. 55. pp. 134-142.

Сведения об авторах:

Потапова Н.В. – преподаватель, Уральский технологический колледж – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (Заречный, Россия). E-mail: potapova_natalya@mail.ru

Сергеева Н.Н. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: snatalia2016@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

N.V. Potapova, Lecturer, Ural College of Technology is a branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "National Research Nuclear University "MEPhI" (Zarechny, Russia), E-mail: potapova_natalya@mail.ru

N.N. Sergeeva, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia). E-mail: snatalia2016@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 27.10.2022; принята к публикации 18.11.2022

Received 27.10.2022; accepted for publication 18.11.2022

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/60/14

МУЛЬТИЯЗЫЧНЫЕ ВЕБ-САЙТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЕДИАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Анна Александровна Прохорова^{1,2},
Ольга Владимировна Сергеева^{3,4}, Ирина Александровна Ямкина^{5,6}

¹ Ивановский государственный университет, Иваново, Россия

^{2, 4, 5} Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь, Россия

^{3, 6} Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина,
Иваново, Россия

^{1, 2} prohanna@yandex.ru

^{3, 4} ov-sergeeva@mail.ru

^{5, 6} roni12@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются вопросы формирования и развития иноязычных медиативных умений у студентов технических профилей посредством использования мультязычных профессионально ориентированных веб-сайтов. В отечественной методической науке одним из ключевых понятий является «вид речевой деятельности», в то время как в зарубежных методических исследованиях закрепилось понятие «коммуникативные виды деятельности» (рецепция, продукция, интеракция и медиация). Медиация в современной методике обучения иностранным языкам понимается как процесс, в котором обучающийся выступает в качестве языкового и культурного посредника или агента. Он передает другому лицу содержание устного/письменного текста, к которому у последнего нет доступа из-за языковых, культурных, смысловых или технических барьеров.

Анализ современной методической литературы по проблеме медиации позволяет по-новому взглянуть на процедуру разноязычного общения и участников данного процесса. Планируя коммуникацию на иностранном/-ых языке/-ах, участник коммуникативного акта должен быть готов к ситуациям, где он будет действовать в качестве коммуниканта (участника коммуникации), коммуникатора (специалиста по общению) и медиатора (посредника между коммуникантами и коммуникаторами; межкультурного проводника), который делает возможным взаимодействие двух и более сторон, обеспечивает лингвистическое сопровождение.

Практика реализации всех видов медиативных умений чрезвычайно актуальна для студентов – будущих инженеров, которые ориентированы на перспективы осуществления своей профессиональной деятельности в транснациональных и многонациональных компаниях, где коллектив служащих представляет собой интернациональную команду. Залогом успеха в данном случае становятся не только умения сугубо профессионального характера, но и умения терпимо относиться к языковым и культурным различиям, умения предвидеть и устраним ситуации недопонимания, разногласия, конфликта, вовремя дать необходимые пояснения и комментарии.

Рассмотрев особенности данной категории обучающихся, установлено, что действенным средством развития иноязычных медиативных умений у студентов технических направлений подготовки являются мультиязычные профессионально ориентированные веб-сайты. К ним относят аутентичные сайты организаций или компаний, работающих в определенной профессиональной области и предоставляющих информацию как о своей прошлой, так и о текущей деятельности на английском и других языках.

В этой связи предложен разработанный комплекс упражнений с использованием профессионально ориентированных мультиязычных веб-сайтов Siemens.com (крупнейший производитель электротехнического оборудования и технологий), Aipiq.com (ведущий швейцарский поставщик энергетических услуг и производитель электроэнергии), Inno.com (известный разработчик высокотехнологичных установок для производства электроэнергии и газовых компрессоров), нацеленный на формирование медиативной компетенции у обучающихся высшей технической школы. Задания ориентированы на студентов – будущих инженеров сферы энергетики.

Указанные сайты характеризуются многообразным контентом: тексты, видео, подкасты, инфографика и др. Комплекс упражнений, созданный на английском и немецком языках, позволяет отрабатывать со студентами различные роли (коммуниканта, коммуникатора и медиатора). Обучающиеся учатся технично переключаться с одного иностранного языка на другой сообразно ситуации общения, учитывая условия и специфику разноязычной коммуникации. Данный комплекс разноязычных упражнений позволит моделировать реальные ситуации общения, стимулируя не только практическое овладение иностранными языками, но и позволяя каждому студенту выработать адекватное профессиональное поведение, в основе которого лежат самостоятельность, активность и творчество.

Использование мультиязычных веб-сайтов в обучении иностранным языкам даст возможность учитывать потребности и интересы будущих представителей технической интеллигенции, а также уровень их знаний. Работа с сайтами может осуществляться как в аудитории, так и в ходе самостоятельной работы. Роль преподавателя-мультилингва заключается в грамотном подборе материалов (посильных, актуальных, интересных, полезных), а также в разработке соответствующих уровню обучающихся и четко сформулированных заданий.

Ключевые слова: мультиязычные веб-сайты, иноязычные медиативные умения, медиативная компетенция, иностранные языки, технический вуз

Для цитирования: Прохорова А.А., Сергеева О.В., Ямкина И.А. Мультиязычные веб-сайты как средство формирования и развития медиативных умений студентов технического вуза // Язык и культура. 2022. № 60. С. 249–269. doi: 10.17223/19996195/60/14

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/14

MULTILINGUAL WEBSITES AS A MEANS FOR FORMATION AND DEVELOPMENT OF MEDIATIVE SKILLS IN TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Anna A. Prokhorova^{1,2}, Olga V. Srgееva^{3,4}, Irina A. Yamkina^{5,6}

¹ *Ivanovo State University, Ivanovo, Russia*

^{2, 4, 5} *Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia*

^{3, 6} *Ivanovo State Power Engineering University, Ivanovo, Russia*

^{1, 2} *prohanna@yandex.ru*

^{3, 4} *ov-sergeeva@mail.ru*

^{5, 6} *roni12@yandex.ru*

Abstract. The article dwells on the issues of formation and development of foreign language mediative skills in technical profile students by means of using multilingual professionally oriented websites. One of the key notions in the Russian methodological science is the "type of verbal activity", whereas foreign methodological research practices the notion of "communicative types of activity" (reception, production, interaction and mediation). Mediation in modern foreign language teaching methodology is understood as a process in which the learner acts as a linguistic and cultural mediator or agent. He/she transmits to another person the content of a verbal/written text which is inaccessible to the latter because of linguistic, cultural, semantic or technical barriers.

The analysis of modern methodological literature on the problem of mediation has led the authors of this article to a fresh look on the cross-lingual communication procedure and the participants of this process. When planning communication in a foreign language (languages), a participant of the communicative act should be prepared for situations where he/she will act as a communicant (communication participant), communicator (communication specialist) and mediator (intermediary between communicants and communicators; intercultural facilitator), who makes interaction between two or more parties possible, provides linguistic support. The practice of realisation of all types of mediative skills is extremely relevant for students – future engineers who are oriented towards the prospects of professional activity in transnational and multinational companies where the collective body of employees is represented by an international team. In this case, not only one's professional skills is the guarantee of success, but also the ability to be tolerant of linguistic and cultural differences, to foresee and eliminate situations of misunderstanding, disagreement and conflict, the ability to provide timely explanation and comments. Considering the peculiarities of this category of learners, the authors conclude that it is the multilingual professionally oriented websites that serve as an efficient means of developing foreign-language mediative skills in technical profile students. These include authentic websites of organisations or companies operating in a particular professional field and providing information on their past and current activities in English and other languages.

In this regard, a special complex of exercises is offered, developed with the use of professionally oriented multilingual websites: Siemens.com (major manufacturer of electrical equipment and technologies), Alpiq.com (leading Swiss energy provider and power producer), Inno.com (well-known developer of high-tech units for production of electricity and gas compressors). This complex is aimed at forming mediative competence of higher technical university students. The assignments are developed for students – future engineers in the field of power engineering. The mentioned websites

are characterised by versatile content: texts, videos, podcasts, infographics, etc. The set of exercises in the English and German languages enables the students to practice different roles (communicant, communicator and mediator). The students learn to switch from one foreign language to another technically and appropriately, taking into account the situation of communication, its conditions as well as the specificity of cross-lingual communication.

The authors conclude that this complex of cross-lingual exercises simulates real-life communication situations and stimulates practical acquisition of foreign languages; in addition, it helps every student to develop adequate professional behaviour based on independence, activity and creativity. The use of multilingual websites in teaching foreign languages allows for maximum consideration of needs and interests of future representatives of technical intellectuals, as well as their level of proficiency. Working with the websites can take place both in the classroom and in the course of independent work. The role of multilingual teacher is to select due materials competently (manageable, relevant, interesting, useful) as well as to develop explicit assignments commensurate with the learners' level.

Keywords: multilingual websites, foreign language mediative skills, mediative competence, foreign languages, technical university

For citation: Prokhorova A.A., Srgееva O.V., Yamkina I.A. Multilingual websites as a means for formation and development of mediative skills in technical university students. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 249-269. doi: 10.17223/19996195/60/14

Введение

В настоящее время целью обучения иностранным языкам в техническом вузе становится формирование многоязычной личности, способной анализировать, сравнивать, обобщать приобретаемый культурный и лингвистический опыт, а также содействовать правильной интерпретации содержания коммуникации всеми участниками интернационального общения. Обучение иностранным языкам современных студентов технических специальностей направлено на формирование личности, способной и готовой выступать в новой роли – медиатора языков и культур в своей профессиональной сфере.

С дидактической точки зрения медиативную деятельность можно рассматривать как вид коммуникативной деятельности. Очевидно, что при осуществлении любого акта коммуникации на иностранном языке обучающийся становится посредником, проецирующим картину мира (родного и (или) используемого в данный момент иностранного языка) на сознание собеседника, являющегося представителем другой лингвокультуры.

В этом процессе формирование навыков сопоставления и адаптации представлений о мире, а также мягкого переключения с одного языка на другой, с одной культуры на другую представляется особенно значимым. Выступая в качестве языковых и культурных посредников, мультилингвальные специалисты могут выполнять функцию не просто

переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, а медиаторов, при участии которых решаются профессиональные споры и разногласия, устанавливаются деловые контакты, осуществляется техническое и лингвистическое сопровождение [1].

В последней версии «Атласа новых профессий 3.0», изданной в 2021 г., большое внимание уделяется надпрофессиональным компетенциям, которые будут необходимы в ближайшем будущем [2]. В первую очередь это креативность, критическое мышление, коммуникация, мультиязычность и мультикультурность, умение работать с разноязычной информацией и информационными технологиями. Особое внимание уделяется актуальным педагогическим технологиям и методикам (игровым, проблемно- и проектно-ориентированным технологиям) и новым оценочным системам. Также делается акцент на появлении и сочетании разных форматов (реальных и виртуальных, очных и дистанционных, персональных и коллективных), создающих целые образовательные экосистемы и сообщества. Следовательно, помимо поставщиков образования потребуются медиаторы, которые объединят различные ресурсы, выстроят образовательные траектории и дадут обратную связь, что повлечет за собой новые роли и компетенции в различных профессиях.

Цифровые технологии и появившиеся благодаря им новые формы лингвистического обучения существенно активизируют мультилингвальную деятельность студентов (деятельность, связанную с изучением нескольких иностранных языков). Напомним, что такие компетенции, как мультиязычность и мультикультурность (свободное владение английским и знание второго языка, понимание национального и культурного контекста стран-партнеров, понимание специфики работы в отраслях в других странах), заявлены наравне с цифровой в Атласе профессий будущего в качестве ключевых компетенций, востребованных будущими специалистами самых разных отраслей. Цифровые технологии оказывают огромное влияние на активизацию мультилингвальной деятельности обучающихся, делая ее своевременной (в удобное для обучающегося время), достаточной (с точки зрения объема изучаемого материала) и персонализированной (ориентированной на индивидуальные интересы и потребности) [3].

Среди востребованных в будущем профессий можно найти инженеров-мультилингвов – качественно новых специалистов, способных сочетать профессиональную деятельность с лингвистической, в логике которой применяются все осваиваемые в техническом вузе языки (иностранные и родной) и культуры («чужие» и «своя») [4]. Мультилингвальные инженеры – это специалисты, обладающие контрастными, но значимыми для будущей профессиональной деятельности компетенциями – мультилингвальной (мультиязычной, мультикультурной), медиа-

тивной и цифровой. Подготовка данных специалистов в условиях российских технических вузов должна стать первостепенной задачей и целью современной образовательной системы.

В этой связи использование многоязычных профессионально ориентированных веб-сайтов, которые являются ценным источником информации как для преподавателей, так и для студентов вузов, определяется в качестве действенного инструмента по формированию мультилингвальных и медиативных умений обучающихся. Благодаря открытости интернет-ресурсов студенты имеют доступ к аутентичным текстам, видео- и аудиоматериалам, презентациям, иноязычной узкопрофессиональной информации. Обучающиеся расширяют не только знания иностранного языка в сфере своей профессиональной деятельности, но и знания в области страноведения и культурологии. Примечательно, что наличие инфографики (таблиц, схем, рисунков, диаграмм и пр.) облегчает восприятие разноязычной профессионально значимой информации.

Потенциал применения многоязычных профессионально ориентированных веб-сайтов в обучении всем видам иноязычной коммуникативной деятельности велик. Предметом настоящего исследования является разработка комплекса упражнений по формированию иноязычных медиативных умений посредством использования мультиязычных веб-сайтов в процессе обучения студентов технического вуза иностранным языкам (английскому и немецкому).

Практическая методология

Данное изыскание базируется на основных положениях мультилингвального подхода к обучению иностранным языкам (Н.В. Барышников, Т.И. Зеленина, Л.М. Малых, А.А. Прохорова, Е.М. Плюснина, Е.А. Шалгина, С.В. Шустова, О.К. Бакловская, П.Ю. Петруевич и др.).

Все исследователи сходятся во мнении, что в процессе соизучения нескольких иностранных языков формируется особый тип языковой личности, обладающей неординарным сознанием, в котором разные варианты понимания и описания действительности образуют общую систему представлений о мире, уникальную для каждого индивида. В ситуации становления такого типа сознания необходимость формирования медиативных умений, связанных с коммуникативным содействием, правильной интерпретацией информации в процессе общения представителей разных языков и культур, становится первоочередной задачей.

Как показывает анализ документа Совета Европы «Общоевропейские компетенции владения иностранными языками», новой стратегией

в обучении иностранным языкам является учет нового коммуникативного вида деятельности – медиации (Mediation). Медиация описывается в документе как один из четырех составляющих компонентов коммуникативной языковой деятельности и стратегий (Communicative language activities and strategies).

Напомним, что долгое время лингвистами выделялись три основных вида коммуникации (modes of communication): рецепция (Reception), продукция (Production) и интеракция (Interaction) [4]. Первоначально медиация как вид коммуникативной деятельности рассматривалась западными и принималась российскими исследователями как посредническая деятельность третьего лица, когда общение между коммуникантами невозможно в силу каких-то обстоятельств [5, 6]. Постепенно исследователи пришли к тому, что участник общения, а не посредник, рассматривается в качестве медиатора. Медиация понимается уже как разновидность профессионально ориентированной межкультурной коммуникации, в процессе которой осуществляется транскодирование исходной информации средствами другого языка с учетом специфики «принимающей» корпоративной субкультуры конкретного сообщества, профессионально значимых специальных концептов и речевых стратегий, социально значимых потребностей субъектов медиации [7–9].

Анализ отечественной и западной методической литературы по проблеме медиации привел к новому взгляду на процедуру разноязычного общения и участников данного процесса. Планируя коммуникацию на иностранном(ых) языке(ах), участник коммуникативного акта должен быть готов к ситуациям, где он будет действовать в качестве коммуниканта (участника коммуникации), коммуникатора (специалиста по общению) и медиатора (посредника между коммуникантами и коммуникаторами; межкультурного проводника), который обеспечивает взаимодействие двух и более сторон [10].

Формируя у студентов понимание того, что им придется выполнять сразу несколько функций в ходе мультилингвальной коммуникации, преподаватель обеспечивает становление новой языковой личности обучающегося, познавшей посредством изучения языков как особенности разных культур, так и специфику их взаимодействия. Становясь медиатором, студент выходит за рамки собственной культуры, но не утрачивает своей культурной идентичности [11. С. 7]. В то же время западные исследователи отмечают, что задачей медиатора является интерпретация выражений, намерений, перцепций и ожиданий всех участников коммуникативной деятельности, установление и балансирование коммуникации между ними с целью последующего осуществления необходимых видов профессионально ориентированной деятельности [12].

Отечественные исследователи принимают и дают объяснение некоторым аспектам содержания медиативной деятельности в процессе обучения иностранным языкам (А.А. Колесников, О.М. Литвишко, Ю.А. Черноусова, Е.В. Сатеева, Т.Б. Косарева, Л.М. Спыну, А.В. Павлов и др.). Приведем классификацию видов медиативной деятельности, утвержденную в документе Совета Европы [5] и представленную в интерпретации отечественного ученого А.А. Колесникова (табл. 1) [6].

Необходимо отметить, что практика реализации всех видов медиативных умений чрезвычайно актуальна для студентов – будущих инженеров, которые ориентированы на перспективы осуществления профессиональной деятельности на международных предприятиях, в интернациональных командах. Залогом успеха в данном случае станут не только сугубо профессиональные умения, но и толерантность к языковым и культурным различиям, умение предвидеть и устранить ситуацию недопонимания, вовремя дать необходимые пояснения и комментарии. При этом реализация медиативной коммуникативной деятельности происходит с использованием определенных медиативных стратегий. В таблице 2 представлены медиативные стратегии, зафиксированные в европейском документе [5], овладение которыми способствует осуществлению успешной медиативной деятельности.

Т а б л и ц а 1

Классификация видов медиативной коммуникативной деятельности

Виды медиативной коммуникативной деятельности (Mediation activities)		
Медиация текста (mediating a text)	Медиация в процессе формирования идей, смыслов, концептов (mediating concepts)	Посредничество в коммуникации (mediating communication)
Передача специальной информации третьему лицу (в том числе обобщение и транслирование существенных сведений из прагматических текстов)	Фасилитация группового взаимодействия, активная кооперация с коммуникантами и стимулирование партнеров с целью совместной выработки решения, постижения смысла, генерирования идей и т.п.	Выполнение роли фасилитатора в условиях поликультурного коммуникативного пространства, выступление в роли посредника (языкового, культурного) в ситуациях неформального общения
Комментирование инфографики		
Сжатие текста		
Передача и объяснение основных фактов (в том числе на основе подбора и упорядочения информации из нескольких текстов)	Модерация группового взаимодействия, стимулирование партнеров с целью совместной выработки решения, постижения смысла, генерирования идей и т.п.	Выполнение роли фасилитатора в условиях поликультурного коммуникативного пространства
Письменная фиксация необходимой информации		

Перевод письменных текстов		Выступление в роли посредника при разрешении конфликтных ситуаций в процессе коммуникации
Анализ, критическое осмысление и интерпретация творческого текста, в том числе с выражением собственного оценочного мнения		

Т а б л и ц а 2

Стратегии медиативной деятельности

Стратегии медиации	
Стратегии объяснения нового смысла, концепта (strategies to explain a new concept)	Стратегии упрощения текста (strategies to simplify a text)
Обращение к предыдущим знаниям (linking to previous knowledge). <i>Способы реализации:</i> постановка наводящих вопросов, сравнения, примеры и определения	Дополнения текста (amplifying a text). <i>Способы реализации:</i> использование повторения, перефразирование разными способами, изменение стиля, добавление примеров
Адаптация языка (adapting language). <i>Способы реализации:</i> перефразирование, объяснение терминологии, если это необходимо	Упорядочивание информации (streamlining a text). <i>Способы реализации:</i> выделение ключевой информации, выпускание повторений и малозначимых для реципиента частей
Дробление сложной информации на смысловые части (breaking down complicated information)	

В основу настоящего исследования легли положения профессионально ориентированного обучения английскому языку (А.С. Андриенко, И.В. Беляева, М.Г. Бондарев, Г.Г. Губина, С.К. Гураль, Т.В. Емельянова, И.А. Забросаева, О. А. Зяблова, К.М. Иноземцева, А.И. Комарова, М.Э. Конурбаев, П.И. Москаленко, О.Г. Поляков, Ю.А. Савинова, В.В. Сафонова, Т.С. Серова, А.С. Трач, Е.В. Трокслер, А.Н. Щукин, Т. Dudley-Evans, Т. Hutchinson и др.). Под профессионально ориентированным обучением понимают обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранных языков, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения. Оно предполагает сочетание овладения профессионально ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях [13].

Методология исследования также представлена работами, посвященными использованию информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам (И.Б. Авдеева, К.Э. Безукладников, В.В. Беспалов, М.А. Бовтенко, Е.В. Воевода, З.Р. Девтеро-

ва, Т.А. Дмитренко, Б.А. Жигалев, М.Г. Евдокимова, Е.И. Задорожная, А.В. Зубов, Н.А. Копылова, В.А. Красильникова, Б.А. Крузе, Р.П. Мильруд, М.А. Мосина, О.А. Обдалова, Д.Е. Онорин, А.О. Плиева, Е.С. Полат, А.А. Прохорова, Н.В. Смирнова, П.В. Сысоев, Л.С. Чикилева и др.). Цифровизация затрагивает все сферы жизни современного общества, и умение использовать создаваемые ею возможности становится определяющим фактором успешности специалиста любой области деятельности.

Электронные ресурсы обладают широким инструментарием для осуществления обучения иностранным языкам. Цифровые технологии дают возможность более полно реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал [3]. Они помогают развивать самостоятельность в приобретении знаний, настраивать индивидуальную траекторию обучения в зависимости от уровня имеющейся подготовки и учебных потребностей, поддерживать постоянный интерес к изучению материала через выполнение разнообразных по форме заданий в электронном формате. Кроме этого, информационно-коммуникационные технологии способствуют реализации принципа доступности образования [14].

Одним из наиболее значимых для языкового образования информационных ресурсов является технология мультимедиа, которая позволяет объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графические изображения и анимацию [15. С. 32]. Учитывая инженерный когнитивный стиль учащихся (термин И.Б. Авдеевой), который отличается тем, что:

- 1) учащиеся этого типа предпочитают схемы и письменные объяснения;
- 2) обработка информации у них происходит по принципу: восприятие формы – первично, общее значение – вторично;
- 3) они предпочитают упорядоченность и внешнюю организацию [16. С. 135–137], обучение иностранным языкам данной категории обучающихся немислимо без использования цифровых инструментов и сервисов.

Среди многочисленных ресурсов для обучения иностранным языкам большой интерес представляют материалы профессионально ориентированных веб-сайтов, поскольку охватывают все разнообразие направлений профессиональной подготовки студентов вузов и дают возможность узнать о самом передовом опыте в науке и производстве. Веб-сайт (от англ. website, от web – паутина, сеть и site – место) – это «совокупность электронных документов (файлов) частного лица или организации в компьютерной сети, объединенная под одним адресом (доменным именем или IP-адресом)» [17. С. 108]. Под термином «профессионально ориентированные веб-сайты» понимаются сайты организаций или компаний, работающих в определенной профессиональной области и предо-

ставляющих информацию как о своей текущей деятельности (производстве или услугах), так и содержащие информацию об истории развития отрасли, в которой они работают, новости науки и техники [18]. Материалы сайтов регулярно актуализируются и предоставляют информацию, которую можно использовать как в образовательных целях, так и в реальной профессиональной деятельности специалиста. Такие сайты дают уникальную возможность и обладают неоцененным потенциалом, в том числе при обучении иностранным языкам.

В разноязычной сети Интернет представлено большое количество профессионально ориентированных веб-сайтов, но единой классификации данных ресурсов не приводится. Причиной этого является тот факт, что сайты существенно отличаются друг от друга по целому ряду признаков, параметров и уровням решаемых задач. Однако их возможно классифицировать:

1) по тематике:

– общетематические сайты, представляющие интерес для широкого круга специалистов той или иной области деятельности и освещающие широкий спектр профессиональных тем (например, энергетика, машиностроение, авиация, медицина и др.);

– узкотематические сайты, посвященные конкретным отдельным отраслям промышленности или производства, представляющие информацию об определенной компании или предприятии (например, атомная энергетика, возобновляемые источники энергии, компьютерные технологии и др.);

2) по способу предоставления информации:

– простые или справочные сайты, содержащие только текстовый материал определенной тематики;

– многофункциональные сайты, содержащие наряду с текстовыми документами, доступными как для онлайн-обращения, так и для скачивания, мультимедийный контент (например, видеоролики об этапах процесса производства, презентации производимой продукции, вебинары и интервью представителей отрасли или официальных лиц), форумы, графический материал;

3) по количеству иностранных языков, используемых на сайте:

– одноязычные (сайт представлен на одном языке);

– двуязычные (сайт доступен на русском и одном иностранном языке, чаще всего английском);

– трехязычные (сайт представлен на русском и двух иностранных языках);

– мультязычные (три и более иностранных языков). Мультязычные сайты возможно разделить на группы: I группа – сайты, на которых используются от 3 до 10 языков; II группа – сайты, на которых используются более 10 языков.

Для формирования медиативных умений студентов технического вуза отбирались общетематические многофункциональные мультиязычные веб-сайты, поскольку обучение будущих представителей технической интеллигенции должно отвечать не только требованиям постоянно трансформирующегося многоязычного цифрового социума, но и запросам профессионального сообщества перспективных работодателей, а также должно соответствовать ведущей цели современного высшего образования, заключающейся в развитии у будущих инженеров способности к приобретению необходимых знаний (в том числе лингвокультурных и коммуникативных) для эффективного межкультурного взаимодействия, продвижения идей и интересов отечественной инженерии на международной арене [19, 20].

Исследование и дальнейшие перспективы

В рамках данного исследования разработан комплекс упражнений с использованием профессионально ориентированных многоязычных сайтов, нацеленный на формирование медиативной компетенции у обучающихся высшей школы. Задания ориентированы на студентов – будущих инженеров сферы энергетики, изучающих два иностранных языка (английский и немецкий).

Объектом исследования является процесс обучения медиации студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку. Предметом исследования выбраны многоязычные многофункциональные профессионально ориентированные веб-сайты siemens.com, alpiq.com, inno.com, информация на которых предлагается на нескольких иностранных языках. Указанные сайты характеризуются многообразным контентом: тексты, видео, подкасты, инфографика и другое, что позволяет использовать информацию для обучения разным видам коммуникативной деятельности, в том числе медиации. Необходимо отметить, что языковой материал, представленный в упражнениях, ориентирован на реципиентов, вовлеченных в техническую сферу и владеющих представлениями о будущей профессиональной деятельности. Задания предназначены для студентов уровня бакалавриат 3–4-х курсов и студентов магистратуры.

Обратимся к многоязычному сайту компании Siemens.com, одного из крупнейших производителей электротехнического оборудования и технологий, и рассмотрим процедуру работы с указанным сайтом с целью обучения студентов медиации.

1. Используем страницы сайта, где речь идет о руководстве организации. Студенты подразделяются на две группы: одна изучает информацию о руководителе на английском языке, другая – на немецком языке. Задание: рассказать о карьере руководителя, называя занимае-

мые им должности в компании. В процессе сообщения информации на английском языке студенты, изучавшие информацию на немецком языке, фиксируют соответствия/несоответствия в обозначении должностей, выявляют сходства.

2. Проанализируем страницы сайта, предлагающие информацию о товарах и услугах (Products and Services, Produkte und Services), обратимся к списку товаров и услуг в сфере энергетики (Energy, Energie). Выбираем несколько предлагаемых производителем устройств или систем. Студенты изучают описание и фиксируют основные (значимые) характеристики сначала на английском, затем на немецком языке. После этого студентам предлагается выбрать одно устройство и описать его основные черты на английском языке, другие участники определяют этот продукт по описанию и называют его наименование на английском и немецком языках. Таким же образом анализируются описания устройств, но уже на немецком языке.

3. Познакомимся с проектом компании (Company – TopicAreas – Siemensstadt Square). На сайте размещено видео о том, как компания видит город будущего с точки зрения развития технологий. Видео доступно на немецком языке и включает заявления разных сотрудников компании по вопросу «Wie wollen wir in Zukunft leben?» (Как мы хотим жить в будущем?). Студентам предлагается разделиться на группы по 4–5 человек и создать свою презентацию, включающую ответы на поставленный вопрос по выбору на немецком и английском языках. В каждой группе выбирается модератор.

4. Используем страницу сайта Driving Energy Intelligence (Products and Services – Energy – Topics – Smart Grids). Задание: посмотреть видео, размещенное на странице, презентующее взгляды компании на изменения энергетической системы в будущем. Представить ситуацию, что мы находимся на конференции, где рабочие языки – немецкий и английский. Компания Siemens использует презентацию на английском языке. Необходимо объяснить своему коллеге, владеющему только немецким языком, основные пункты политики компании по данному вопросу на немецком языке.

Работа с мультязычным сайтом ведущего швейцарского поставщика энергетических услуг и производителя электроэнергии Alpiq.com может строиться в русле обучения комментированию инфографики, которая часто используется как средство наглядности, средство обучения, способ обучения, а также принцип обучения. На сайте представлена информация в виде схем, графиков, диаграмм, таблиц и рисунков. Предлагается следующий алгоритм работы.

1. Используем раздел сайта [alpiq_presentation_annual_media_conference_2022](#) в формате pdf, доступный для скачивания. Задание: изучить график о перспективах развития энергетики Швейцарии

до 2050 г., представленный на английском языке. Один из студентов должен устно описать график, комментируя объем потребления и генерации электроэнергии и изменения видов используемых ресурсов для производства энергии в перспективе до 2050 г. (на английском языке).

2. Задание: подготовить вопросы по графику (на немецком языке). Студенты группы составляют вопросы и задают их отвечающему.

3. Продолжая работать с графиком, преподаватель представляет его на немецком языке. Задание: выписать термины, используемые в графике на английском, немецком и русском языках. Например: energy consumption – Energiebedarf – энергопотребление; nuclear power plant – Kernkraftwerk – атомная станция и т.д.). Студентам предлагается проанализировать разные способы образования терминов.

Возможности использования мультязычного сайта компании Innio.com, который специализируется на разработке и производстве высокотехнологичных установок для производства электроэнергии и газовых компрессоров, в рамках обучения медиации могут быть реализованы в обучении переводу (как письменному, так и устному), а также обобщению и передаче информации.

1. Используем немецкую версию сайта, раздел о газовых двигателях Jenbacher различных типов. Задание: перевести информацию об одной из моделей двигателей на английский язык. Проверить себя, перейдя на англоязычную, а затем на русскоязычную версию сайта. Найти расхождения в переводах.

2. Задание: изучить информацию о газовых двигателях, обеспечивающих локальную выработку электроэнергии, тепла и охлаждение, и подготовить их краткий обзор на английском языке.

3. Задание: обобщить полученную информацию о двигателях, подготовив письменное и устное сообщения о достоинствах и недостатках одной модели газового двигателя данного производителя. Студенты готовят сообщения о разных двигателях с целью получения информации о всей линейке продукции компании.

4. Студентам предлагается группой подготовить решение об оптимальном газовом двигателе с учетом всех положительных и отрицательных характеристик, диапазона мощности (от 200 кВт до 10 МВт) и топливной гибкости (способность работать на природном газе или ряде других газов) для различных коммерческих, промышленных и муниципальных сфер применения. Основываясь на полученной информации, обучающимся нужно предложить свою идею по оптимизации двигателя (для конкретного производства).

5. Группам из трех студентов предлагается подготовить полилог между представителем компании-заказчика, говорящим исключительно на английском языке, представителем компании-произ-

водителя, говорящим только на немецком языке, и медиатором, владеющим английским и немецким языками. Представитель компании-производителя должен презентовать оборудование и помочь заказчику подобрать оптимальный для него вариант двигателя. Медиатор должен довести информацию, представленную представителем компании до заказчика, используя весь арсенал вербальных и невербальных средств общения.

В таблице 3 представлен комплекс упражнений, предназначенный для формирования медиативных умений, составленный на материале мультязычных профессионально ориентированных веб-сайтов.

Т а б л и ц а 3

Комплекс упражнений для обучения медиативной деятельности

Сайт	Вид медиативной деятельности	Упражнение	Профиль обучения студентов	Стратегии медиации
Siemens.com	Передача специальной информации в устной форме	Назвать занимаемые руководителем компании должности	Все профили	Адаптация языка, обращение к предыдущим знаниям
	Письменная фиксация необходимой информации	Записать основные характеристики оборудования	Согласно профилю (электроэнергетика и электротехника, энергетическое машиностроение и т.д.)	Дробление сложной информации, упорядочивание информации
	Критическое осмысление текста с выражением собственного мнения. Фасилитация (модерация) групповой работы	Создать в группе презентацию по образцу видео с сайта («Wie wollen wir in Zukunft leben?»)	Все профили	Обращение к предыдущим знаниям
	Выступление в роли посредника/медиатора в ситуации формального/неформального общения	Передать основное содержание информации, прослушанной на английском языке, на немецком языке в формальной/неформальной обстановке	Все профили	Обращение к предыдущим знаниям, адаптация, интерпретация, упорядочивание информации

Сайт	Вид медиативной деятельности	Упражнение	Профиль обучения студентов	Стратегии медиации
Alriq.com	Комментирование инфографики	Проанализировать и описать график	Электроэнергетика и электротехника; атомные станции; теплоэнергетика и теплотехника	Адаптация, интерпретация, упорядочивание информации
	Постижение смысла	Задать вопросы по графику		
	Письменная фиксация необходимой информации	Выписать термины на немецком, английском и русском языках, обращая внимание на словообразование		
Inno.com	Сжатие текста, передача и объяснение основных фактов	Подготовить краткий обзор газовых двигателей	Энергетическое машиностроение, электроэнергетика и электротехника, техническая безопасность и др.	Дополнение, детализация текста посредством анализа англоязычной, русскоязычной версий текста, а также версии текста, представленной на сайте на немецком языке
	Перевод текста с английского/немецкого языка на немецкий/английский и далее на русский язык	Перевести текст об одной из моделей двигателей. Сравнить переводы. Найти расхождения		Упорядочивание информации
	Обобщение информации; письменная фиксация необходимой информации, передача специальной информации третьему лицу	Обобщить полученную информацию о двигателях и подготовить письменное и устное сообщение о достоинствах и недостатках газовых двигателей данного производителя		Обращение к предыдущим знаниям
	Активная кооперация с коммуникантами и стимулирование партнеров с целью совместной выработки решения	Выработать решение об оптимальном двигателе данного производителя с учетом всех характеристик для вашего предприятия. Предложить идею своего двигателя		Дробление сложной информации.
	Фасилитация в условиях поликультурного коммуникатив-	Группой из трех человек подготовить полилог меж-		

Сайт	Вид медиативной деятельности	Упражнение	Профиль обучения студентов	Стратегии медиации
	ного пространства	ду представителем фирмы и покупателем, говорящих на разных языках (английском и немецком), при помощи медиатора		Упорядочивание информации

Заключение

Современные тенденции развития отечественной методики обучения иностранным языкам ориентированы на формирование многоязычной языковой личности будущих специалистов, в том числе инженеров, готовых к профессиональному взаимодействию с представителями иных лингвосоциумов в условиях диалога и недиалога культур. Действенным способом познания другой лингвокультуры является моделирование ситуаций разноязычного кросс-культурного общения, в которой обучаемому приходится выполнять различные роли, одна из которых – это посредник языков и культур.

Формирование медиативных умений осуществляется в процессе выполнения различных видов медиативной деятельности, реализуемой в условиях отсутствия естественной ситуации многоязычия. Мультиязычные профессионально ориентированные веб-сайты служат в качестве актуальных аутентичных источников, наполненных информацией, связанной со сферой энергетики. Созданный на их основе комплекс разноязычных упражнений позволяет отрабатывать со студентами различные роли (коммуниканта, коммуникатора и медиатора), сообразно ситуации общения технично переключаться с одного иностранного языка на другой, фиксировать особенности разноязычной коммуникации.

Грамотное использование в процессе мультилингвального обучения мультиязычных профессионально ориентированных веб-сайтов крупных промышленных компаний и корпораций может обеспечить подготовку студентов технических специальностей к осуществлению всех видов коммуникативной деятельности, в том числе и медиативной, а также способствовать овладению основными медиативными стратегиями, применяемыми в области их будущей профессиональной деятельности.

Список источников

1. *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

2. *Атлас* новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М. : Альпина ПРО, 2021. 472 с.
3. *Прохорова А.А., Безукладников В.К., Четкина А.И.* Особенности обучения мультилингвальных преподавателей эпохи цифровизации // *Язык и культура*. 2021. № 56. С. 234–253. DOI: 10.17223/19996195/56/14
4. *Прохорова А.А., Безукладников К.Э.* Мультилингвальный инженер: миф или реальность? // *Иностранные языки в школе*. 2021. № 8. С. 11–19.
5. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (access date: 23.06.2022).
6. *Колесников А.А.* Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий // *Иностранные языки в школе*. 2019. № 5. С. 2–11.
7. *Литвишко О.М., Черноусова Ю.А.* Лингвокультурная медиация как компонент глобального подхода в обучении профессионально-ориентированному английскому языку (на примере направлений подготовки 38. 03. 02, 38. 04. 02 «Менеджмент», 40. 03. 01, 40. 04. 01 «Юриспруденция») // *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnaya-mediatsiya-kak-komponent-glokalnogo-podhoda-v-obuchenii-professionalno-orientirovannomu-angliyskomu-yazyku-na> (дата обращения: 09.06.2022).
8. *Сатеева Е.В.* Коммуникативная языковая медиация в лингвокультурологическом аспекте // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014. № 12 (42) : в 3 ч. Ч. III. С. 160–163.
9. *Косарева Т.Б.* Обучение студентов-юристов лингвокультурной медиации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 22 с.
10. *Сергеева О.В., Прохорова А.А.* Языковая личность современного выпускника технического вуза как лингвокультурного медиатора: теоретический аспект // *Язык и культура* : сб. ст. XXXI Междунар. науч. конф., Томск, 11–14 октября 2021 г. Томск: НИ ТГУ, 2021. С. 317–325.
11. *Елизарова Г.В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра пед. наук. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 371 с.
12. *Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H.* Cultural Mediation in Language Learning and Teaching. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2004. 248 p.
13. *Образцов П.И., Иванова О.Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / под ред. П.И. Образцова. Орел : ОГУ, 2005. 114 с.
14. *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
15. *Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика: Теория и практика : курс лекций / под ред. А.Д. Гарцова. М. : Изд-во РУДН, 2006. 211 с.
16. *Авдеева И.Б.* Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русского языка как иностранного). М. : Моск. гос. техн. ун-т им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), 2005. 367 с.
17. *Беспалов В.В.* Информационные технологии : учеб. пособие Томск : Изд-во Том. политехн. ун-та, 2012. 134 с.
18. *Ямкина И.А.* Роль профессионально-ориентированных веб-сайтов при обучении иностранным языкам студентов технического профиля // *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2021. № 7. С. 66–72. DOI: 10.24412/2712-827X-2021-7-66-72

19. **Прохорова А.А., Сергеева О.В., Ямкина И.А.** Мультилингвальное обучение студентов технических специальностей: результаты межвузовского взаимодействия // Ивановская научная психолого-педагогическая и методическая школа: вклад в развитие российского образования / под науч. ред. А.А. Прохоровой. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2022. С. 309–323.
20. **Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Безукладников К.Э.** Мультилингвальное обучение будущих специалистов: преподаватель vs инженер // Новые подходы в лингводидактике и педагогическом образовании (= New Approaches in Linguodidactics and Pedagogical Education) / науч. ред. Б.А. Жигалев; отв. ред. Р.М. Шамилов. Н. Новгород : НГЛУ, 2022. 312 с.

References

1. Egorova P.A., Prokhorova A.A., Sorokoumova S.N. (2021) *Primeneniye mul'tilingval'nogo podkhoda pri inklyuzivnom obuchenii v vysshey shkole* [Applying a multilingual approach to inclusive teaching in higher education] // *Yazyk i kul'tura*. 54. pp. 152–166. DOI: 10.17223/19996195/54/9.
2. Atlas novyh professij 3.0. [The atlas of new professions] (2021) / Pod red. D. Varlamovoj, D. Sudakova. M.: Al'pina PRO. 472 p.
3. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Chechetkina A.I. (2021) *Osobennosti obucheniya mul'tilingval'nyh 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.
4. Bezukladnikov K.E., Prokhorova A.A. (2021) *Mul'tilingval'nyj inzhener: mif ili real'nost'* [Multilingual engineer: myth or reality?] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 8. – pp. 11–19.
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (Accessed: 23.06.2022).
6. Kolesnikov A.A. (2019) *Obuchenie inostrannym yazykam v svete novykh kompetentnostnykh realij* [Teaching foreign languages in the light of new competence realities] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 5. pp. 2–11.
7. Litvishko O.M., Chernousova Yu.A. (2016) *Lingvokulturnaya mediatsiya kak komponent globalnogo podkhoda v obuchenii professionalno-orientirovannomu anglijskomu yazyku (na primere napravlenij podgotovki 38.03.02, 38.04.02 "Menedzhment", 40.03.01, 40.04.01 "Yurisprudenciya")* [Linguistic and cultural mediation as a component of the global approach in teaching professionally oriented English (on the example of Management and Jurisprudence majors)] // *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnaya-mediatsiya-kak-komponent-globalnogo-podkhoda-v-obuchenii-professionalno-orientirovannomu-anglijskomu-yazyku-na> (Accessed: 09.06.2022).
8. Sateeva E.V. (2014) *Kommunikativnaya yazykovaya mediatsiya v lingvokul'turologicheskom aspekte* [Communicative language mediation in the linguistic and cultural aspect] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota. 12 (42). pp. 160–163.
9. Kosareva T.B. (2011) *Obuchenie studentov-yuristov lingvokulturnoj mediatsii* [Teaching linguocultural mediation to law students]. Abstract of Pedagogics cand. dis. M. 22 p.
10. Sergeeva O.V., Prokhorova A.A. (2021) *Yazykovaya lichnost' sovremennogo vypusknika tekhnicheskogo vuza kak lingvokul'turnogo mediatora: teoreticheskij aspekt* [Linguistic personality of a modern technical university graduate as a linguistic and cultural mediator: theoretical aspect] // *Yazyk i kul'tura: Sbornik statej XXXI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsiya, Tomsk, 11–14 oktyabrya 2021 goda*. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet. pp. 317–325.

11. Elizarova G.V. (2001) Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii studentov v processe obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu [Formation of intercultural competence of students in the process of teaching foreign language communication]. Pedagogics doc. dis. SPb: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena. 371 p.
12. Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H. (2004) Cultural Mediation in Language Learning and Teaching. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 248 p.
13. Obratsov P.I., Ivanova O.Yu. (2005) Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov: uchebnoe posobie [Professionally oriented teaching of a foreign language at non-linguistic faculties of universities: textbook]. Orel: OGU. 114 p.
14. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Lizunova L.R. (2022) Issledovanie ponyatiya i struktury lingvocifrovoy kompetencii studenta [Study of the concept and structure of the student's linguo-digital competence] // Yazyk i kul'tura. 58. pp. 236–260. DOI 10.17223/19996195/58/14.
15. Bovtenko M.A. (2006) Komp'yuternaya lingvodidaktika: Teoriya i praktika. Kurs lekcij [Computer linguodidactics: Theory and practice. Lectures]. M.: Izd-vo RUDN. 211 p.
16. Avdeeva I.B. (2005) Inzhenernaya kommunikaciya kak samostoyatel'naya rechevaya kul'tura: kognitivnyj, professional'nyj i lingvisticheskij aspekty (teoriya i metodika obucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo) [Engineering communication as an independent speech culture: cognitive, professional and linguistic aspects (theory and methodology of teaching Russian as a foreign language)]. M.: Moskovskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet imeni N.E. Baumana. 367 p.
17. Bepalov V.V. (2012) Informacionnye tekhnologii: uchebnoe posobie [Information Technologies: textbook] // Tomskij politekhnicheskij universitet. Tomsk: Izd-vo Tomskogo politekhnicheskogo universiteta. 134 p.
18. Yamkina I.A. (2021) Rol' professional'no-orientirovannykh veb-sajtov pri obuchenii inostrannym yazykam studentov tekhnicheskogo profilya [The role of professionally oriented websites in teaching foreign languages to students of technical majors] // Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya. 7. pp. 66-72. DOI 10.24412/2712-827X-2021-7-66-72.
19. Prokhorova A.A., Sergeeva O.V., Yamkina I.A. (2022) Mul'tilingval'noe obuchenie studentov tekhnicheskikh special'nostej: rezul'taty mezhvuzovskogo vzaimodejstviya [Multilingual education of students of technical majors: the results of interuniversity interaction] // Ivanovskaya nauchnaya psihologo-pedagogicheskaya i metodicheskaya shkola: vklad v razvitie rossijskogo obrazovaniya: monografiya. Ivanovo: Ivan. gos. un-t. pp. 309-323.
20. Zhigalev B.A., Prokhorova A.A., Bezukladnikov K.E. (2022) Mul'tilingval'noe obuchenie budushchih specialistov: prepodavatel' vs inzhener [Multilingual education of future specialists: teacher vs. engineer] // Novye podhody v lingvodidaktike i pedagogicheskom obrazovanii: kollektivnaya monografiya. Nizhnij Novgorod: NGLU. 312 p.

Информация об авторах:

Прохорова А.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия); профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: prohanna@yandex.ru

Сергеева О.В. – старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина (Иваново, Россия); аспирант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: ov-sergeeva@mail.ru

Ямкина И.А. – старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина (Иваново, Рос-

сия); аспирант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: roni12@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Prokhorova A.A., D.Sc. (Education), Professor of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia); Professor of the Department for Foreign Language Education of Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: prohanna@yandex.ru

Sergeeva O.V., Senior Lecturer of the Department of Russian and Foreign Languages, Ivanovo State Power Engineering University (Ivanovo, Russia); PhD Student of the Department for Foreign Language Education of Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: ov-sergeeva@mail.ru

Yamkina I.A., Senior Lecturer of the Department of Russian and Foreign Languages, Ivanovo State Power Engineering University (Ivanovo, Russia); PhD Student of the Department for Foreign Language Education of Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: roni12@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 07.11.2022

Received 26.10.2022; accepted for publication 07.11.2022

Научная статья

УДК 372.881.111.1

doi: 10.17223/19996195/60/15

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ СОСТАВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА И ЕГО АПРОБАЦИЯ В ШКОЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Майя Николаевна Татарина¹, Светлана Станиславовна Куклина²

^{1, 2} Вятский государственный университет, Киров, Россия

¹ mayya.tatarinova@mail.ru

² kss@ssk.kirov.ru

Аннотация. Проблема гармоничного развития личности школьника в интеллектуальном, эмоционально-ценностном и волевом измерениях сегодня является актуальной и насущной для образования. Объектами пристального внимания педагогов и психологов, осуществляющих разработку эмоционально-ценностного подхода в образовательном процессе, являются стратегические документы, в которых подчеркивается значимость обозначенной проблемы на уровне государства. Большой вклад в решение поставленных в них приоритетных образовательных задач, связанных с достижением личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, интегрированных в понятие «лингвокультурная личность учащегося», вносит предмет «Иностранный язык».

Комплексный характер цели-результата современного иноязычного образования определяет многокомпонентность его содержания, охватывающего предметно-материальные, процессуальные и эмоционально-оценочные аспекты. В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) образования последние представлены как базовые ценности и свершения человечества, шедевры национальной и мировой культуры, ведущие научные достижения, лежащие в основе мировоззрения современной личности как части социума. Освоение такого содержания возможно только в условиях включения в систему иноязычного образования эмоционально-ценностного компонента. В качестве составляющих данного компонента рассматривается совокупность ценностных, эмоциональных, волевых субкомпонентов и личностных универсальных учебных действий.

Апробация содержательного «наполнения» предложенной структуры в школьном иноязычном образовательном процессе позволила выявить, что овладение школьниками речевыми умениями в различных видах иноязычной речевой деятельности и развитие качеств лингвокреативности тесно связаны с эмоционально-волевой и эмоционально-ценностной сферами личности. Следовательно, включение эмоционально-ценностного компонента в структуру и содержание урока иностранного языка создает основу для обогащения картины мира школьников, совершенствования их личностных качеств, формирования способности и готовности к жизнедеятельности в гармонии с окружающим миром. Это ключевые свойства лингвокультурной личности как цели-результата современного иноязычного образования.

Ключевые слова: иноязычное образование, эмоционально-ценностный компонент, структура, содержание, общеобразовательная школа

Для цитирования: Татарина М.Н., Куклина С.С. Структурно-содержательный состав эмоционально-ценностного компонента и его апробация в школьном иноязычном образовании // Язык и культура. 2022. № 60. С. 270–289. doi: 10.17223/19996195/60/15

Original article

doi: 10.17223/19996195/60/

THE STRUCTURE AND THE CONTENT OF THE EMOTIONAL VALUE COMPONENT AND ITS TESTING IN SCHOOL FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION

Maya N. Tatarinova¹, Svetlana S. Kuklina²

^{1, 2} Vyatka State University, Kirov, Russia

¹ mayya.tatarinova@mail.ru

² kss@ssk.kirov.ru

Abstract. The problem of a student's harmonious development in intellectual, emotional, value and volitional dimensions is relevant and urgent for education today. The centre of close attention of pedagogues and psychologists that develop the emotional value approach in the educational process, are strategic documents, emphasizing the importance of the outlined problem at the state level. The subject "foreign language" makes a great contribution to the solution of the priority educational tasks, set in them, related to the achievement of personal, meta-subject and subject learning outcomes, integrated in the concept of "linguistic and cultural personality". The integrated nature of the goal of modern foreign-language education determines the complexity of its content, covering the subject, procedural and emotional value aspects. In the Federal state educational standard of secondary (full) education the last ones are presented as the basic values and achievements of humanity, masterpieces of national and world culture, leading scientific achievements, underlying the worldview of a modern personality as part of society. Mastering such content is possible only in the conditions of including the emotional value component in the system of foreign-language education. As constituent parts of this component, the article considers a set of value, emotional, volitional sub-components and personal universal educational actions, as well as their constituent units and elements. Testing the content "filling" of this structure in a school foreign-language educational process revealed that the formation of students' speech skills and abilities and the development of their linguistic creativity are closely related to value, emotional and volitional spheres of a personality. Consequently, the inclusion of the emotional value component in the structure and content of a FLC creates the basis for enriching students' worldview, improving their personal qualities, preparing the younger generation for life in harmony with the surrounding world. These are the key properties of the linguistic and cultural personality as the goal of modern foreign-language education.

Keywords: foreign-language education, the emotional value component, sub-components, structure, content, secondary school

For citation: Tatarinova M.N., Kuklina S.S. The structure and the content of the emotional value component and its testing in school foreign-language education. *Language and Culture*, 2022, 60, pp. 270-289. doi: 10.17223/19996195/60/15

Введение

Образование носит историчный и динамический характер. Его содержание постоянно меняется под влиянием требований времени, социального заказа общества, исторического прогресса. Сегодня предпосылки реформирования отечественного образования определяют такие стратегические документы, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», национальные федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», образовательный проект «Образование 2030».

Перечисленные проекты становятся объектами пристального внимания педагогов и психологов (Л.Д. Александрова, А.А. Дыдров, А.В. Наливайко, М.Г. Яновская и др.), осуществляющих осмысление их ценностных основ в социально-гуманитарных исследованиях разной тематики. Ориентиры современного российского образования рассматриваются в философско-аксиологическом ракурсе [1]; обосновываются идеи, доказывающие целесообразность и самоценный характер эмоционально-ценностного подхода в образовательном процессе [2]; решаются проблемы реализации воспитательно-мировоззренческой функции образования [3].

Аксиологические основы инноваций в образовании конкретизируются в их личностных смыслах, чувствах и эмоциональных оценках учащихся, без которых невозможен учебно-воспитательный процесс. Не случайно цель-результат современного образования носит комплексный характер и предполагает достижение не только предметных и метапредметных, но и личностных результатов [4]. В силу своей специфики существенный вклад в решение приоритетных образовательных задач, связанных с достижением этих результатов, способен внести предмет «Иностранный язык». Многосторонний характер цели-результата иноязычного образования определяет многокомпонентность его содержания. Оно включает тесно связанные друг с другом предметно-материальные, процессуальные и эмоционально-оценочные аспекты.

Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) среднего (полного) образования прописано, что в требуемый минимум содержания программ по иностранным языкам включены базовые ценности и свершения человечества, шедевры национальной и мировой культуры, ведущие научные достижения, лежащие в основе мировоззрения современной личности как части социума [5]. В трудах

педагогов и методистов в области преподавания иностранных языков (Е.Н. Дмитриевой, Л.А. Миловановой, Т.А. Поскрёбышевой, А.В. Рубцовой) обосновывается:

- идея о том, что данный учебный предмет обладает несомненным аксиологическим потенциалом, способствует появлению в личности школьников таких новообразований, как ценностное отношение к окружающей действительности, положительное отношение к себе, активное сознательное отношение к будущей жизнедеятельности [6];

- концепция целостности иноязычного образовательного процесса и его взаимосвязи с эмоциональной сферой учащихся с целью формирования эмоциональной саморегуляции, развития умений конструктивного эмоционального взаимодействия, а также развития и совершенствования эмоционального интеллекта личности [7];

- актуальность и необходимость разработки аксиологических основ на различных этапах иноязычного образования [8].

Уместно утверждать, что целью современного иноязычного образовательного процесса является *лингвокультурная личность учащегося* как автономная, гармонично развитая в интеллектуальном, волевом и эмоционально-ценностном измерениях личность, владеющая: коммуникативными умениями в различных видах иноязычной речевой деятельности; собственной системой ценностей и ценностных ориентаций; эмоциональной компетентностью/эмоциональным интеллектом; развитой волевой сферой; набором личностных универсальных учебных действий (УУД) [9]. Такую личность возможно сформировать только в условиях включения в систему иноязычного образования *эмоционально-ценностного компонента (ЭЦК)*, который в наших исследованиях понимается как его подсистема, представляющая собой опыт эмоционально-ценностных отношений и процесс его приобретения учащимися через содержательную и деятельностную составляющие учебно-воспитательного процесса по иностранному языку и отраженный в его цели-результате [10].

В данной статье рассмотрена следующая проблема: каков должен быть структурно-содержательный состав содержания ЭЦК иноязычного образования? Исследование данной проблемы имеет особую важность в контексте выполнения социального заказа общества по формированию миросозерцательных позиций и ценностных ориентаций подрастающего поколения, приобретения личностью жизненных смыслов, являющихся органичной составляющей ее Я-концепции. Изучение проблемы структуры и содержания ЭЦК иноязычного образования, обоснование важности включения данного компонента в систему содержания иноязычного образования для гармоничного развития личности в интеллектуальном, волевом и эмоционально-ценностном измерениях, изучение опыта преподавания иностранного языка в школах

г. Кирова и Кировской области позволили выявить ряд противоречий между:

- требованиями социального заказа общества в гармоничном приобщении подрастающей личности к жизни за счет становления личностных мировоззренческих диспозиций, развития ценностных ориентаций, обретения жизненных смыслов, формирования аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека, и недостаточной разработанностью теоретико-методологической базы, которая требуется для реализации эмоционально-ценностного подхода в системе школьного иноязычного образования;

- требованиями ФГОС к формированию морального облика выпускника современной общеобразовательной школы, который определяется влиянием родной и иноязычной культур, их духовных традиций и особенностей эмоционально-волевого склада носителей данных культур, и отсутствием научной теории и системы, обеспечивающей овладение учащимися совокупностью всех тесно связанных компонентов содержания иноязычного образования, включая эмоционально-ценностный;

- перспективами повышения эффективности в достижении личностных, метапредметных и предметных результатов иноязычного образования в общеобразовательной школе в условиях включения в его структуру ЭЦК и отсутствием четко разработанного структурно-содержательного состава данного компонента.

Анкетирование по вопросам, связанным с необходимостью эмоционально-ценностного «наполнения» иноязычного образования и включения в число его компонентов ЭЦК, было проведено среди преподавателей иностранного языка школ г. Кирова и Кировской области. Результаты анкетирования подтверждают актуальность темы данного исследования и свидетельствуют о признании большинством педагогов (76%) существенных для современного иноязычного образования противоречий, сформулированных выше.

Цель исследования – разработка и апробация в школьном иноязычном образовательном процессе «содержательного наполнения» структурного состава ЭЦК, предназначенного для развития личности учащихся в волевом и эмоционально-ценностном измерениях в тесной связи с их интеллектуальным развитием.

Поставленная цель исследования предполагает решение задач:

1. Провести анализ теоретического аспекта проблемы структурно-содержательного состава ЭЦК школьного иноязычного образования.
2. Предложить программу апробации в школьном иноязычном образовательном процессе «содержательного наполнения» структурно-

го состава ЭЦК, направленного на интегративное развитие личности в эмоционально-ценностном, волевом и интеллектуальном измерениях.

Методология исследования

Достижение обозначенной цели и решение задач исследования определили совокупность используемых нами методов: анализ теоретических аспектов изучаемой темы, изучение практического педагогического опыта, наблюдение, анкетирование, пробное обучение.

Основываясь на идеях исследователей (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, З.Н. Никитенко, Л.В. Павлова, Е.И. Пассов, Л.В. Хведченя и др.), связанных с определением субкомпонентного состава содержания **ЭЦК иноязычного образования**, в качестве составляющих данного компонента мы предлагаем рассматривать совокупность ценностных, эмоциональных, волевых субкомпонентов и личностных УУД, а также их составляющих. С позиций системно-структурного подхода в рамках горизонтальной подсистемы содержание иноязычного образования ЭЦК существует параллельно и находится в тесной взаимосвязи с «интеллектуальными» компонентами. С позиций организационно-функционального подхода важно определить место и функцию каждого из субкомпонентов и их составляющих содержания ЭЦК в сложном целом.

Представим комплексную структуру содержания ЭЦК иноязычного образования как систему ценностных, эмоциональных, волевого субкомпонентов и личностных УУД, их подкомпонентов и элементов, предназначенных для овладения личностью системой общенациональных и общечеловеческих ценностей и развития возможностей учащихся реализовать духовные ресурсы, приобретенные в иноязычном образовании (рис. 1).

1. В рамках горизонтальной подсистемы содержания иноязычного образования совокупность субкомпонентов содержания эмоционально-ценностного компонента включает: ценностные, эмоциональные, волевые, личностные УУД, а также составляющие их подкомпоненты и элементы.

2. Подкомпонентами ценностных субкомпонентов являются ценности и ценностные ориентации как форма включения ценностей в механизм деятельности и поведения личности. Элементы подкомпонента «ценности» – это комплекс базовых общенациональных (Россия) и мировых (истина, жизнь, мировая культура, свободы и права личности, общение и сотрудничество и др.) ценностей [11. С. 57].

3. Эмоциональные субкомпоненты включают такие подкомпоненты, как эмоции и чувства, производные от эмоций и чувств эмоциональные состояния личности, ее эмоциональный интеллект. Элементами первого подкомпонента являются эмоции и чувства, которые на уроке ино-

странного языка следует активизировать: гностические (интеллектуальные), коммуникативные, практические, эстетические [12. С. 18].

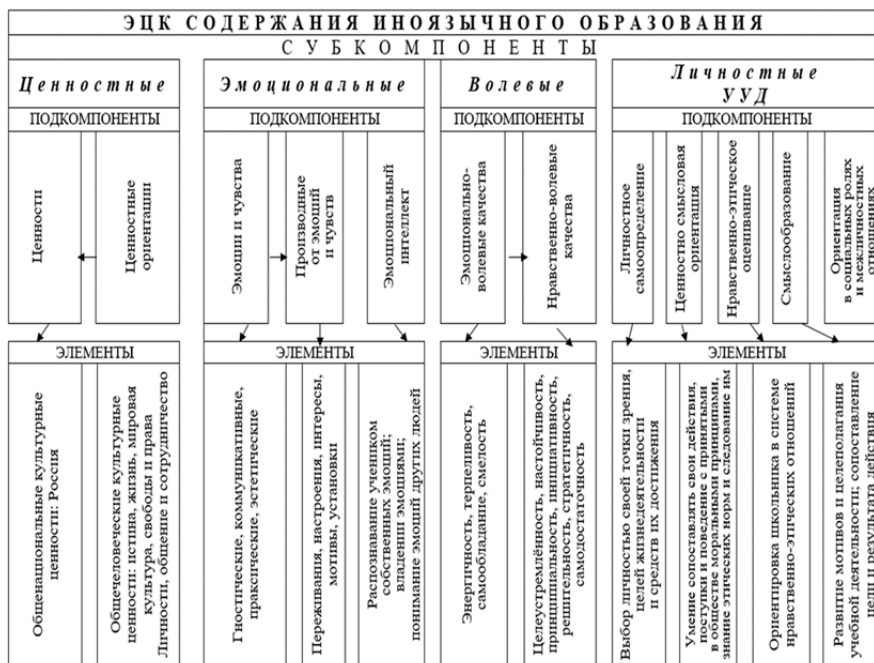


Рис. 1. Структурно-содержательный состав эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования

Релевантные в иноязычном образовательном процессе эмоции и чувства имеют одинаковые названия. Однако чувства трактуются как форма устойчивого отношения учащихся к культурным ценностям, отвечающим их потребностям и интересам и имеющим для них личное значение. В число элементов второго подкомпонента входят: переживания, настроения, интересы, мотивы, установки. Они лежат в основе развития совокупности способностей эмоционального плана, составляющих эмоциональный интеллект личности как третий подкомпонент данного субкомпонента. Его элементы – это распознавание школьником собственных эмоций, владение эмоциями, понимание им эмоций других людей [13. С. 232–242].

4. Волевые субкомпоненты охватывают две группы подкомпонентов: базовые (эмоционально-волевые) и системные (морально-волевые или нравственно-волевые) свойства личности. Перечень элементов эмоционально-волевых подкомпонентов включает энергичность, терпеливость, самообладание и смелость; морально-волевых – целеустремленность, настойчивость, принципиальность, инициативность, решительность, стратегичность, самодостаточность. Каждое си-

стемное качество воли представляет собой результат комплексного объединения ее базовых свойств. Волевые субкомпоненты, подкомпоненты и элементы лежат в основе умения учащегося создавать собственную систему ценностей и прикладывать усилия для овладения ценностями мировой культуры. Результатом развития воли школьника в процессе совершения регулярных волевых усилий становится духовно-нравственное развитие и совершенствование учащегося как лингвокультурной личности [14].

5. Личностные УУД включают подкомпоненты: личностное самоопределение, ценностно-смысловую ориентацию учащихся, нравственно-этическое оценивание, смыслообразование, ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [15]. Их элементами в первом случае являются: выбор личностью своей точки зрения, целей жизнедеятельности и средств их достижения; во втором – умение сопоставлять свои действия, поступки и поведение с принятыми в обществе моральными принципами, знание этических норм и следование им; в третьем – ориентировка школьника в системе нравственно-этических отношений; в четвертом случае – развитие мотивов и целеполагания учебной деятельности; сопоставление цели и результата действия. Субкомпонент «личностные УУД» в совокупности его подкомпонентов и их элементов позволяет сделать процесс освоения культурных ценностей осознанным и значимым для ученика.

В соответствии с позициями системно-структурного подхода представленная на рис. 1 структура носит целостный характер. Все ее субкомпоненты, подкомпоненты и составляющие их элементы представляют ЭЦК социального опыта или культуры. Эмоционально-ценностный компонент не просто находится в тесной связи с ее «интеллектуальными» компонентами, а пронизывает каждую ее составляющую, придавая личностную значимость для учеников и тем самым активизируя их учебную деятельность. Иными словами, «интеллектуальное» иноязычное образование тесно связано с эмоционально-ценностным; в свою очередь, эмоционально-ценностное без «интеллектуального» невозможно.

Единицей содержания ЭЦК является *текст-дискурс эмоционально-ценностного содержания*, отражающий взаимосвязь всех компонентов содержания иноязычного образования и готовый функционировать в соответствующий момент учебного процесса.

Исследование и результаты

Обоснованность теоретических положений статьи подтверждена результатами анкетирования учителей г. Кирова и Кировской области. Эти результаты иллюстрирует диаграмма на рис. 2. Определяя субком-

понентный состав данного компонента, респонденты отдают предпочтение личностным УУД (72% от общего количества опрошенных); 66% указывают на эмоциональные составляющие, 59% – на ценностные. В то время как волевые субкомпоненты, подкомпоненты и элементы выбирают чуть более половины учителей иностранного языка (52%).

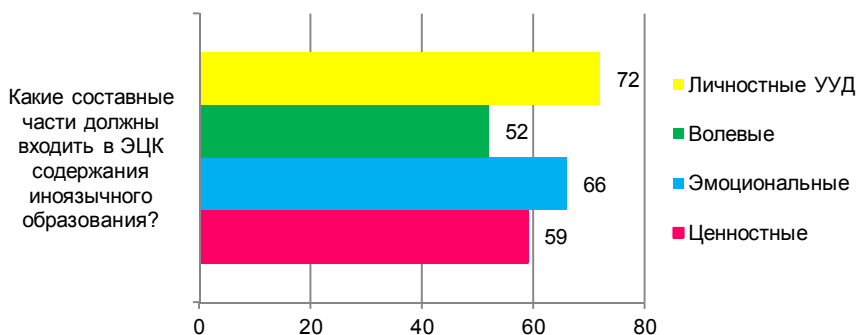


Рис. 2. Результаты анкетирования учителей иностранного языка г. Кирова и Кировской области

Дальнейшее исследование было нацелено на апробацию «содержательного наполнения» структурного состава ЭЦК, показанного на рис. 1, в школьном иноязычном образовательном процессе. В пробном обучении приняли участие учащиеся 9 «б» класса муниципального бюджетного образовательного учреждения (МБОУ) «Средняя общеобразовательная школа (СОШ) № 65» г. Кирова, 9 «а» класса МБОУ «СОШ № 70» г. Кирова и 9 «а» класса МБОУ «СОШ № 64» городского округа «Город Лесной» Свердловской области (всего 78 школьников).

Апробация осуществлялась на материалах обучения иноязычному чтению, поскольку в соответствии с индивидуально-типологическими характеристиками школьников данной возрастной группы именно письменный рецептивный вид иноязычной речевой деятельности представляет большие возможности для коммуникативного развития учащихся, активного формирования их морально-эстетических чувств. Кроме того, эмоциональная составляющая внимания старших подростков является более разносторонней, касаясь совершенствования системы их ценностей, развития воли и повышения уровня владения «набором» личностных УУД, что позволяет довести их умения в различных видах чтения до уровня зрелости.

Программа апробации «содержательного наполнения» структурного состава ЭЦК включала:

1. Тексты-дискурсы эмоционально-ценностного содержания – эмотивные связанные речевые микро- или макровысказывания, в содержании которых ЭЦК социального опыта или культуры пронизывает «интеллектуальные» компоненты, придавая им личностно значимый для школьников характер в соответствии с их индивидуальными, субъектными и личностными особенностями. Как правило, такие тексты-дискурсы также сопровождались изобразительными или знаковыми средствами наряду с текстовым материалом, выполняющим функцию репрезентации педагогически целесообразных эмоционально-волевых и эмоционально-оценочных отношений учащихся. Они обеспечивали более точное, полное и глубокое понимание школьниками эмоционально-ценностного содержания и смысла речевого сообщения.

2. **Эмоционально-ценностно маркированные проблемные ситуации**, которые были направлены не только на формирование или совершенствование иноязычных навыков и развитие умений, но и на освоение культурных ценностей стран изучаемого языка в сопоставлении с аналогичными в родной стране, формирования адекватного отношения к одним и тем же явлениям, по-разному воспринимаемым в двух культурах, а также на стимулирование и развитие эмоциональных переживаний и воли учащихся. Эмоционально-ценностно маркированные проблемные ситуации создавались как содержанием текста эмоционально-ценностного содержания, так и учебным заданием.

3. Учебные речемыслительные задачи проблемного характера. Она нацеливали учеников (в опоре на индивидуальный жизненный опыт) на проявление и выражение избирательного отношения к эмоционально-ценностному содержанию текста-дискурса, к форме его презентации, а также к актуальным проблемам, затронутым в нем, вызывая совокупность необходимых для решения такой задачи операционных средств-действий. Эта задача вместе с эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуацией были сформулированы таким образом, чтобы:

- 1) представить содержательные составляющие ЭЦК;
- 2) быть соотнесенными с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями учащегося, отражая механизмы усвоения ценностей и эмоционально-волевого развития личности, активизируя соответствующие ее сферы и актуализируя уже усвоенный школьником социально-личностный опыт;
- 3) вызвать набор операционных средств-действий, требующихся для решения поставленной задачи.
4. Комплексы аффективно-актуализирующих условно-речевых (УРУ) и проблемных ценностно-центрированных речевых упражнений (РУ). **Аффективно-актуализирующие УРУ** – тренировочные упражнения коммуникативного характера для освоения совокупности «ин-

теллектуальных» и ЭЦК иноязычного образования, которые предназначены для формирования автоматизированных, устойчивых, гибких навыков в разных видах иноязычной речевой деятельности и создания эмоционально благоприятной атмосферы иноязычного образовательного процесса, вовлечение в него эмоциональной сферы школьников, активизации форм их самооценки, саморефлексии и самовоспитания. Как правило, они использовались как предтекстовые упражнения, направленные на актуализацию имеющихся у школьников сведений по теме текста, сравнения и обобщения известных фактов.

Проблемные ценностно-центрированные РУ – коммуникативные упражнения для освоения учащимися совокупности «интеллектуальных» и ЭЦК, нацеленные на развитие иноязычных речевых умений школьников и позволяющие им выявить в содержании макро текста-дискурса составляющие ЭЦК, сравнить особенности их проявления в родной и иноязычной культурах и на послетекстовом этапе интерпретировать их, расставив необходимые эмоционально-волевые и ценностно-ориентационные акценты.

5. Памятки и руководства для выполнения школьниками операционных действий. Рекомендации, содержащиеся в них, способствовали: осмыслению и усвоению учащимися общечеловеческих ценностей в ходе активного аккумулирования и воспроизведения эмоционально-ценностного социокультурного опыта в рамках родной и изучаемой лингвокультур; развитию у школьников целей, мотивов и потребностей в общении; освоению ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа); развитию целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношений учащихся к миру вокруг; активизации эмоционально-волевой и мыслительной деятельности; формированию их предметных и метапредметных навыков и умений, личностных УУД с целью комплексного развития личности в интеллектуальном, волевом и эмоционально-ценностном измерениях. Такие средства были призваны оказывать эффективную помощь и поддержку в освоении школьниками содержания ЭЦК иноязычного образования, их становлении в качестве лингвокультурных личностей.

6. Средства контроля и регистрации результатов пробного обучения: критерии и уровни оценки результатов овладения учащимися общеобразовательной школы содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуальных» и ЭЦК. Помимо этого, отдельно мы оценивали уровень владения школьниками составляющими ЭЦК. С этой целью использовалась серия диагностических методик, первой из которых стала разработанная нами методика «Определение уровня владения учащимися системой общенациональных и общечеловеческих ценностей на уроке иностранного языка». Для определения уровня развития эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта использовалась

диагностическая методика «Эмоциональный интеллект» Н. Холла [16. С. 57–59]. Показатели уровня развития волевой сферы школьников определялись с помощью теста-опросника А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» [17]. Для определения показателей уровня владения учащимися набором личностных УУД самоопределения и смыслообразования использовалась модифицированная методика «Кто я?» (модификация методики Т.С. Куна) [18]. Для оценки сформированности действий нравственно-этического оценивания применялась методика «Незаконченные предложения» [18].

Представим примеры материалов, использованных в пробном обучении.

**Фрагмент текста-дискурса эмоционально-ценностного содержания
"Ice festivals" («Ледовые фестивали»)¹**

Winter blues getting you down? Then why not head to the world's most exciting winter parties? Here, travel writer Noel Starr talks to four people who did just that.

A Mountain Trout Ice Festival, South Korea. Sasha

"If you ever get the chance to go to the Mountain Trout Ice Festival in South Korea, all I can say is: go! The festival puts on over 40 different events, including sledging and ice hockey, but the main attraction is ice fishing. Thousands of holes are drilled into the thick ice, covering the Hwacheon River, and each day of the festival 32 tons of mountain trout are released beneath the ice for the people to fish. The real entertainment is the bare hands fishing. A pool is built beside the river, trout are put into it, and people climb into the ice cold water and attempt to grab the fast-moving, squirming fish with their bare hands. It's hilarious! No one watching can keep a straight face! Cooking centres are scattered all around the festival venue, and chefs prepare the fish right in front of you".

Пример эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации. *Sasha, Dan, Lara and James wrote articles to their school Internet newspapers about colourful ice festivals: in South Korea, Alaska, Japan and Canada.*

Пример учебно-речевой задачи. *Read the students' articles about ice festivals. Use the techniques "zigzag" and "Cluster". Fill in the third column of the chart "KWL"². The memo "Zigzag reading the texts about ice holidays" will help you.*

Memo

"Zigzag reading the texts about ice holidays"

1. Split in groups of 4.
2. Read Sasha's, Dan's, Lara's and James' articles about ice festivals: in South Korea, Alaska, Japan and Canada. Each group read a different article.
3. Make notes about the holidays in a cluster form.
4. Now work in expert groups and exchange the results of your work.
5. Return to your initial groups and fill in the third column of the chart "KWL".

¹ Текстовый материал взят из учебника К.М. Барановой и соавт. [19. С. 79].

² Первые два столбика этой таблицы были заполнены школьниками на дотекстовом этапе работы.

Критерии и уровни оценки результатов овладения учащимися общеобразовательной школы содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуальных» и эмоционально-ценностного компонентов (фрагмент)

Критерий	Старшая ступень (8–9-е классы). Чтение. Ознакомительное чтение		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Понимание эмоционально-ценностного содержания текста-дискурса, представление зрительно (объем – до 500 слов) и выполнение заданий в соответствии с коммуникативной задачей в эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации	Коммуникативная задача, заданная содержанием текста-дискурса или сформулированная в задании, решена полностью. Учащийся понял основное содержание оригинального эмоционально-ценностного текста-дискурса. Он осмыслил общечеловеческие ценности, эмоционально-волевые и оценочные отношения действующих лиц к миру вокруг, выделил главную мысль, определил основные факты, догадался о значении неизвестных слов из контекста/по словообразовательным элементам/по сходству с родным языком, сумел установить временную и причинно-следственную взаимосвязь событий и явлений, оценил важность новизны, достоверность информации и выполнил все задания в соответствии с коммуникативной задачей	Коммуникативная задача, заданная содержанием текста-дискурса или сформулированная в задании, в целом решена. Учащийся понял основное содержание оригинального текста-дискурса. Он в основном правильно осмыслил общечеловеческие ценности, эмоционально-волевые и оценочные отношения действующих лиц к миру вокруг, выделил главную мысль, определил основные факты, сумел догадаться о значении неизвестных слов из контекста/по словообразовательным элементам/по сходству с родным языком, сумел установить временную и причинно-следственную взаимосвязь событий и явлений, оценить важность новизны, достоверность информации. Однако у школьника недостаточно развита языковая догадка,	Коммуникативная задача, заданная содержанием текста-дискурса или сформулированная в задании, решена частично. Учащийся неточно понял основное содержание прочитанного текста-дискурса. Он не смог осмыслить часть общечеловеческих ценностей, эмоционально-волевых и оценочных отношений действующих лиц к миру вокруг, сумел выделить в тексте-дискурсе только небольшое количество фактов. У школьника не развита языковая догадка, он не сумел догадаться о значении неизвестных слов из контекста, крайне затруднялся в понимании многих неизвестных слов, не смог установить временную и причинно-следственную взаимосвязь событий и явлений, оценить важность новизны, достоинство

Критерий	Старшая ступень (8–9-е классы). Чтение. Ознакомительное чтение		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Количество содержательных и смысловых ошибок при выполнении заданий на понимание прочитанного. Скорость чтения	Максимально допустимое количество содержательных и смысловых ошибок (искажение содержания и смысла эмоционально-ценностной информации, нарушение временной или причинно-следственной взаимосвязи событий и явлений, неверная оценка фактов и т.п.) – 1. Скорость чтения может быть незначительно замедленной по сравнению с чтением на родном языке	и он затрудняется в понимании некоторых незнакомых слов. Учащийся выполнил не менее 2/3 заданий в соответствии с коммуникативной задачей Максимально допустимое количество содержательных и смысловых ошибок (искажение содержания и смысла эмоционально-ценностной информации, нарушение временной или причинно-следственной взаимосвязи событий и явлений, неверная оценка фактов и т.п.) – 2–3. Скорость чтения заметно замедлена по сравнению с родным языком	верность информации. Учащийся выполнил лишь половину заданий в соответствии с коммуникативной задачей Максимально допустимое количество содержательных и смысловых ошибок (искажение содержания и смысла эмоционально-ценностной информации, нарушение временной или причинно-следственной взаимосвязи событий и явлений, неверная оценка фактов и т.п.) – 4–5. Скорость чтения существенно замедлена по сравнению с родным языком
	Допущено более пяти содержательных и смысловых ошибок (искажение содержания и смысла эмоционально-ценностной информации, нарушение временной или причинно-следственной взаимосвязи событий и явлений, неверная оценка фактов и т.п.). Скорость чтения слишком замедлена по сравнению с родным языком		

Критерии и уровни оценки результатов овладения учащимися общеобразовательной школы содержанием иноязычного образования в совокупности «интеллектуальных» компонентов и ЭЦК содержатся в таблице (фрагмент). Также в статье представлена авторская диагностическая методика «Определение уровня владения системой общенациональных и общечеловеческих ценностей на уроке иностранного языка».

После применения программы апробации в школьном иноязычном образовательном процессе «содержательного наполнения» структурного состава ЭЦК, были получены следующие результаты:

1. Уровень владения «интеллектуальными» компонентами содержания иноязычного образования в совокупности с ЭЦК. До начала пробного обучения только 23% школьников владели этими показателями на высоком уровне (см. качественное описание их деятельности в таблице). Постепенно, начиная с середины применения программы, уже 41% студентов осуществляли работу с текстами-дискурсами эмоционально-ценностного содержания на высоком уровне (улучшение на 18%). В конце пробного обучения показатели владения «интеллектуальными» компонентами в совокупности с ЭЦК иноязычного образования повысились у 74% школьников, понизились у 13%, еще у 13% остались на том же уровне.

Диагностическая методика

«Определение уровня владения системой общенациональных и общечеловеческих ценностей на уроке иностранного языка»

Инструкция. Уважаемые школьники! Вы участвуете в опросе на тему «Определение уровня владения системой общенациональных и общечеловеческих ценностей на уроке иностранного языка». Заполните таблицу, посвященную роли ценностей в вашей жизни. Поставьте значок «+» в нужной ячейке.

Обработка результатов: 1) 0 баллов – знаю о ценности, но не руководствуюсь ею в делах и поступках; 2) 1 балл – хотел(а) бы расширить свои знания о ценности; 3) 2 балла – осознаю ценность как необходимость и поступаю в соответствии с ней, так как она значима для окружающих, хотя не для меня лично; 4) 3 балла – осознаю значимость ценности для себя и окружающих; принимаю ее эмоционально-положительно; 5) 4 балла – ценность определяет мое отношение к миру и к самому себе: я стараюсь строить свое поведение и деятельность в соответствии с ценностью; 6) 5 баллов – ищу, где можно реализовать эту ценность; поступать вопреки усвоенной ценности для меня становится невозможным.

Уровень усвоения общенациональных и общечеловеческих ценностей: 1) недостаточный: 0 баллов; 2) низкий: 1–2,4 балла; 2) средний: 2,5–4 балла; 3) высокий: 4,5–5 баллов

Ценности	Отношение к ценностям ¹					
	1	2	3	4	5	6
Общенациональные ценности						
Общечеловеческие ценности						

2. Трудности, связанные с проведением пробного обучения, состояли в том, что более чем у половины старших подростков (51%), участвовавших в исследовании, понимание значимости и принципиального характера ценности отсутствовало. При этом при ее рассогласовании с поведением учащегося серьезного диссонанса не возникало. У остальных 49% учеников присутствовало принятие ценности лишь в качестве необходимости. Такие школьники в основном действовали в согласии с ценностями, важными для других людей, но не для себя. Они были готовы и отступить от выбранной линии поведения, если менялись внешние стимулы и параметры оценивания. Эмоциональное вникание таких учащихся в малоизвестную жизненную сферу, представленную в содержании текста-дискурса, носило неясный и неопределенный характер. Знание составляющих ЭЦК не являлось гарантией того, что школьник действовал согласно им, поскольку они не являлись внутренне признанными и призывающими к действию.

Применение программы, направленной на сопутствующее развитие в иноязычном образовании уровня владения субкомпонентами, подкомпонентами, элементами ЭЦК, позволило существенно преодолеть названные трудности. В частности, суммарные показатели владения субкомпонентами, подкомпонентами, элементами ЭЦК выросли у 95% учащихся. Это свидетельствует о значимых позитивных изменениях в эмоциональном принятии и осмысленном отношении девятиклассников к ценностям диалога культур; системе их ценностных ориентаций, а также волевых проявлениях.

Заключение

Программа апробации в школьном иноязычном образовательном процессе «содержательного наполнения» структурного состава ЭЦК, направленного на развитие личности в эмоционально-ценностном, волевом измерениях в тесной связи с интеллектуальным, актуальна для учащихся. Она создает основу для обогащения картины мира школьников, позволяет им совершенствовать качества личностной мобильности,

¹ Ячейки таблицы пока пусты, потому что на данном этапе исследования она представлена как документ, который будет использоваться в качестве диагностического материала в ходе пробного обучения.

готовности к постоянному развитию с учетом изменчивых, иногда непредсказуемых условий жизнедеятельности в гармонии с окружающей действительностью. Это важнейшие характеристики лингвокультурной личности как цели-результата современного иноязычного образования. Такую личность также отличает уважение культурных традиций разных стран, интерес к своей национальной культуре и языку, низкая степень этноцентризма, доброжелательность и стремление налаживать продуктивные отношения с носителями иной культуры, используя иноязычную речь (на уровне программных требований) как средство межкультурного общения, языковое творчество.

Можно уверенно утверждать, что овладение школьниками речевыми умениями в различных видах иноязычной речевой деятельности тесно связано с эмоционально-волевой и эмоционально-ценностной сферами личности. Особенности предмета «Иностранный язык» как образовательной дисциплины позволяют интегративно, природо- и культуросообразно сочетать использование педагогических усилий, нацеленных на развитие личности школьника в эмоционально-ценностном, волевом и интеллектуальном измерениях.

Список источников

1. *Дыдров А.А., Александрова Л.Д.* Ориентиры современного российского образования: философско-аксиологический ракурс // Социум и власть. 2019. № 2 (76). С. 7–17.
2. *Яновская М.Г.* Эмоционально-ценностный подход в образовательном процессе // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 4 (1). С. 117–126.
3. *Наливайко А.В.* Актуальные вопросы ценностей в современной философии образования // Профессиональное образование в условиях развития современной науки, общества, философии. Новосибирск : ГПРО, 2009. С. 145–148.
4. *Федеральный* государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897). URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
5. *Сборник* нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. 2-е изд., стер. М. : Дрофа, 2013. 287 с.
6. *Милованова Л.А.* Ценностные и мотивационные аспекты в содержании профильного обучения школьников иностранному языку // Язык и культура. 2019. № 3 (47). С. 245–259.
7. *Дмитриева Е.Н., Поскребышева Т.А.* Развитие эмоционального интеллекта магистров в рамках целостной иноязычной подготовки в техническом вузе // Язык и культура. 2021. № 2 (54). С. 131–151.
8. *Рубцова А.В.* Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе Российского образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 83. С. 79–84.
9. *Tatarinova M.N., Lopareva T.A.* Formation of a Multilingual Personality via Texts of Emotional Content (Primary School) // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. Vol. 95. Article no: 103. P. 981–988.

10. **Татарина М.Н., Казаков А.В., Иванов А.В., Иванова Р.А., Крюкова Н.Ф.** Эмоционально-ценностная технология иноязычного образования и ее использование на этапах формирования и совершенствования навыков речевого общения // Перспективы науки и образования. 2022. № 3 (57).
11. **Пассов Е.И.** Коммуникативное иноязычное образование: Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М. : Просвещение, 2000. 154 с.
12. **Татарина М.Н., Яновская М.Г.** Активизация эмоциональной сферы студентов в образовательном процессе: учебное пособие. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2005. 92 с.
13. **Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenious G.** Emotional intelligence as a standard intelligence // *Emotion*. 2001. Vol. 1. P. 232–242.
14. **Психология. А–Я.** Словарь-справочник / пер. с англ. К.С. Ткаченко. М. : ФАИР-ПРЕСС. Майк Кордуэлл, 2000. 448 с.
15. **Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.** Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010. 159 с.
16. **Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.
17. **Тест-опросник** А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции». URL: <http://testoteka.narod.ru> Тест-опросник
18. **Программа** мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий в начальной школе. URL: <http://lenschvolodarka.edumsko.ru> Деятельность..._dejstvij_v_nachalnoj
19. **Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В., Мильруд В.П., Эванс В.** Английский язык. 9 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений и школ с углубл. изучением англ. яз. М. : Express Publishing ; Просвещение, 2013. 216 с.

References

1. Dydrov A.A., Aleksandrova L.D. (2019) Orientiry sovremennogo rossiiskogo obrazovaniya: filosofsko-aksiologicheskii rakurs [Guidelines of modern Russian education: philosophical and axiological perspectives] // *Sotsium i vlast'*. 2 (76). pp. 7–17.
2. Yanovskaya M.G. (2009) Emotsional'no-tsennostnyi podkhod v obrazovatel'nom protsesse [Emotional and value approach in the educational process] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 4 (1). pp. 117–126.
3. Nalivaiko A.B. (2009) Aktual'nye voprosy tsennosti v sovremennoi filosofii obrazovaniya [Topical issues of values in the modern philosophy of education] // *Professional'noe obrazovanie v usloviyakh razvitiya sovre-mennoi nauki, obshchestva, filosofii*. Novosibirsk : GTsRO. pp. 145–148.
4. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal state educational standard of basic general education] (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897). URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
5. Sbornik normativnykh dokumentov. Inostrannyi yazyk (2013) [Collection of regulatory documents. Foreign language] / sost. E.D. Dneprov, A.G. Arkad'ev. 2-e izd., stereotip. M. : Drofa. 287 p.
6. Milovanova L.A. (2019) Tsennostnye i motivatsionnye aspekty v sodержanii profil'nogo obucheniya shkol'nikov inostrannomu yazyku [Value and motivational aspects in the content of specialized foreign-language teaching school students] // *Jazyk i kul'tura*. 3 (47). pp. 245–259.
7. Dmitrieva E.N., Poskrebysheva T.A. (2021) Razvitie emotsional'nogo intellekta magistr-trov v ramkakh tselostnoi inoyazychnoi podgotovki v tekhnicheskoy vuzе [Development

- of masters' degree students' emotional intelligence as part of integral foreign-language training at technical university] // *Jazyk i kul'tura*. 2 (54). pp. 131–151.
8. Rubtsova A.V. (2009) Aksiologicheskii podkhod kak metodologicheskaya osnova produktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku na perekhodnom etape Rossiiskogo obrazovaniya [Axiological approach as a methodological basis for productive foreign language teaching at the transitional stage of Russian education] // *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. 83. pp. 79–84.
 9. Tatarinova M.N., Lopareva T.A. (2020) Formation of a Multilingual Personality via Texts of Emotional Content (Primary School) // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 95 (103). pp. 981–988.
 10. Tatarinova M.N., Kazakov A.V., Ivanov A.V., Ivanova R.A., Kryukova N.F. (2022) Emotsional'no-tsennostnaya tekhnologiya inoyazychnogo obrazovaniya i ee ispol'zovanie na etapakh formirovaniya i sovershenstvovaniya navykov rechevogo obshcheniya [Emotional value technology of foreign-language education and its use at the stages of formation and improvement of speech communication skills] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 3 (57).
 11. Passov E.I. (2000) Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya "Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur" [Communicative foreign-language education: the concept of communicative foreign-language education 'Development of individuality in the dialogue of cultures']. M. : Prosveshchenie. 154 p.
 12. Tatarinova M.N., Yanovskaya M.G. (2005) Aktivizatsiya emotsional'noi sfery studentov v obrazovatel'nom protsesse [Activation of students' emotional sphere of in the educational process]. Kirov : Izd-vo VyatGGU. 92 p.
 13. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenious G. (2001) Emotional intelligence as a standard intelligence // *Emotion*. 1. pp. 232–242.
 14. Psikhologiya. A–Ya. Slovar'-spravochnik (2000) [Psychology. A–Z. Glossary] / Per. s angl. K.S. Tkachenko. M. : Fair-Press. 448 p.
 15. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. et al. (2010) Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v osnovnoi shkole: ot deistviya k mysli. Sistema zadaniy [Formation of universal educational actions in primary school: from action to thought. A task system]. M. : Prosveshchenie. 159 p.
 16. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. (2002) Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'nykh grupp [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. M. : Izd-vo instituta psikhoterapii, 2002. 490 p.
 17. Zver'kov A.V., Eidman E.V. Test-oprosnik "Issledovanie volevoi samoregulyatsii" [Questionnaire "Research of volitional self-regulation"]. URL: <http://testoteka.narod.ru/Tecr-oprosnik>
 18. Programma monitoringa urovnya sformirovannosti universal'nykh uchebnykh deistvii v nachal'noi shkole [Program for monitoring the level of readiness of universal educational activities in primary school]. URL: http://lenschvolodarka.edumsko.ru/Деятельность..._deystvij_v_nachal_noj
 19. Baranova K.M., Duli D., Kopylova V.V., Mil'rud V.P., Evans V. (2013) Angliiskii yazyk. 9 klass [English. Grade 9]: ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenii i shk. s uglubl. izucheniem angl. yaz. M. : Express Publishing : Prosveshchenie. 216 p.

Информация об авторах:

Татаринова М.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, Вятский государственный университет (Киров, Россия). E-mail: mayua.tatarinova@mail.ru

Куклина С.С. – доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (Киров, Россия). E-mail: kss@ssk.kirov.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Tatarinova M.N., Ph.D. (Education), Associate Professor, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

Kuklina S.S., D.Sci. (Education), Professor, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: kss@ssk.kirov.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 11.11.2022

Received 26.10.2022; accepted for publication 11.11.2022

Научный журнал

Язык и культура

№ 60 2022

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 01.12.2022 г.
Формат 70х108¹/₁₆. Печ. л. 18,1. Усл. печ. л. 25,4. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 5261. Цена свободная.

Дата выхода в свет 13.12.2022 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