

*К 145-летию со дня основания
Томского государственного университета*

Язык и культура

№ 61

2023

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
2023

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии

Гурадь 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:

Антонова Евгения Станиславовна, доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный областной педагогический университет (Россия).

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

Гиллесли 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. **Evgeniya S. Antonova**, D.Sc. (Education), Professor, Moscow State Regional Pedagogical University (Russia).

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

Обращение к читателям	8
-----------------------------	---

ФИЛОЛОГИЯ

<i>Белогорская Д.В., Резанова З.И.</i> Лингвистическая оценка автоматически сгенерированных рефератов новостных текстов	15
<i>Воробьева В.В., Новицкая И.В.</i> Корпусный подход к анализу синтаксической сочетаемости хантыйских глаголов движения (на материале ваховского диалекта)	29
<i>Корнеева А.В., Кузина Е.В., Надеждина Е.Ю.</i> Русские и немецкие сказки как объект анализа в исследовании менталитета нации	47
<i>Фомин А.Г., Габитов Ш.Р.</i> Мем как вирус интернет-коммуникации	63
<i>Чукиш В.А.</i> К вопросу о функциональном потенциале диалекта в произведениях австрийской художественной литературы	86

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Безукладников К.Э., Мелехина Е.С.</i> Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка в рамках учебно-исследовательской деятельности	103
<i>Вахрушева О.В., Жигалев Б.А., Безукладников К.Э.</i> Интеграция иностранного языка и специальных дисциплин как способ актуализации содержания иноязычной подготовки будущего офицера	127
<i>Вертьянова А.А., Ермошина М.А.</i> Формирование духовно-нравственных ценностей школьников во внеурочной деятельности в рамках мероприятий культурно-языкового центра	154
<i>Глумова Е.П., Кораблева Е.Д.</i> Лингводидактические обоснования процесса формирования полилингвальной компетенции учителя иностранных языков	173
<i>Гураль С.К., Бариленко И.А.</i> Обучающий модуль в интегрированном курсе английского языка	193
<i>Костина Е.А., Соболева Ж.С., Макаренко Л.А.</i> Развитие цифровой грамотности как компонента функциональной грамотности при обучении студентов китайскому языку	215
<i>Левитан К.М., Югова М.А.</i> Ценностный потенциал современного учебника иностранного языка для юридических вузов	235
<i>Оберемко О.Г., Милютин Е.А.</i> Развитие устной речи взрослых обучающихся на курсах иностранных языков в условиях неопределенности	256
<i>Сергеева Н.Н.</i> Профессионально-ориентированные задания как средство обучения иностранному языку профессиональной сферы	272
<i>Сысоев П.В., Кретов Д.В.</i> Обучение студентов иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки	289
<i>Тарева Е.Г., Федянина В.А., Мизгулина М.Н.</i> Разработка системы оценивания уровня владения японским языком участников олимпиады	306
<i>Чам М.Ф., Обдалова О.А.</i> Коммуникативный тренинг как средство развития межкультурной коммуникативной компетенции иностранных студентов в поликультурной образовательной среде университета	324

CONTENTS

Adress to readers	8
--------------------------------	----------

PHILOLOGY

<i>Belogorskaya D.V., Rezanova Z.I.</i> Linguistic evaluation of automatically generated abstracts of news texts	15
<i>Vorobeva V.V., Novitskaya I.V.</i> A corpus approach to the analysis of syntactic Valency of the Khanty verbs of movement (the Vakh Khanty dialect)	29
<i>Korneeva A.V., Kuzina Elena V., Nadezhkina E.Yu.</i> Russian and German fairy tales as the object of national mentality analysis	47
<i>Fomin A.G., Gabitov Sh.R.</i> Meme as a virus of Internet communication	63
<i>Chukshis V.A.</i> To the question of the functional potential of the dialect in the works of Austrian fiction	86

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Bezukladnikov K.E., Melekhina E.S.</i> Functional literacy development within the framework of educational inquiring activity in the English language class	103
<i>Vakhrusheva O.V., Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.E.</i> Integration of Foreign Language and Special Subjects: Method to Update the Content of Future Officer Foreign Language Training	127
<i>Vertyanova A.A., Ermoshina M.A.</i> Formation of spiritual and moral values of schoolchildren in extracurricular activities within the framework of cultural and language center events	154
<i>Glumova E.P., Korableva E.D.</i> Linguodidactic substantiation of the process of formation of the polylingual competence of a foreign language teacher	173
<i>Gural S.K., Barilenko I.A.</i> Training module in the integrated English course	193
<i>Kostina E.A., Soboleva J.S., Makarenko L.A.</i> The development of digital literacy as a component of functional literacy in teaching Chinese to students	215
<i>Levitan K.M., Yugova M.A.</i> Value potential of a modern foreign language textbook for law schools	235
<i>Oberemko O.G., Maliutina E.A.</i> Development of adult learners' oral speech at foreign language courses in conditions of uncertainty	256
<i>Sergeeva N.N.</i> Professionally oriented tasks as a means of teaching a foreign language in the professional sphere	272
<i>Sysoyev P.V., Kretov D.V.</i> Teaching students foreign language written speech based on peer review method	289
<i>Tareva E.G., Fedianina V.A., Mizgulina M.N.</i> Developing a system for evaluating Japanese language proficiency levels in olympiad participants	306
<i>Cam M.F., Obdalova O.A.</i> Communicative training as a means of developing foreign students' intercultural communicative competence in the multicultural educational environment of the university	324

Уважаемые читатели и авторы статей журнала «Язык и культура»!

Представляется целесообразным сказать несколько слов об истории создания научного журнала «Язык и культура». Все началось с международной научной конференции «Язык и культура», которая стала ежегодной. На протяжении 32 лет международный форум проходит в Национальном исследовательском Томском государственном университете и является центром притяжения представителей разных научных школ нашей великой страны, а также зарубежных стран – Великобритании, Франции, Германии, Италии, Болгарии, Турции, США, ЮАР и др.

Из наиболее актуальных материалов конференций и формировались первые портфели молодого журнала «Язык и культура».

Особенно хочется отметить большую роль ученых, стоящих у истоков наших конференций. Это, прежде всего, доктор филологических наук, профессор, декан факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, а в настоящее время – президент этого факультета **Светлана Григорьевна Тер-Минасова**. С ее именем связано событие, которое изменило мою жизнь, а также лингводидактическое поле всего Сибирского региона.

Так, в 1986 г. я получила приглашение на заседание заведующих кафедрами иностранных языков вузов всего Советского Союза. На этом заседании было объявлено, что создан научно-методический совет при Министерстве образования СССР и председателем этого совета является профессор **Светлана Григорьевна Тер-Минасова**. Меня же ввели в состав совета и поручили возглавить координационный центр преподавания иностранных языков Сибирского региона. Первое, что пришлось сделать, – это посетить с профессором Тюменского государственного университета **Валентиной Николаевной Сушковой** почти все сибирские вузы от Нового Уренгоя до Братска и принять участие в организации конференций в Сибирском регионе. Помню, что первые публикации материалов этих конференций печатались на газетной бумаге.

Возвращаясь к истории организации первой конференции, вспомним тех, кто активно содействовал ее продвижению: **Юрий Петрович Похолков**, ректор Томского политехнического института, впоследствии организовавший в структуре вуза Институт языковой коммуникации, а также **Вячеслав Викторович Новицкий**, в то время проректор по научной работе Томского медицинского института.

Следует подчеркнуть, что С.Г. Тер-Минасова выступала с блестящими докладами почти на всех конференциях. С ней вместе приезжали специалисты высокой квалификации: зав. кафедрой лингвистики

и информационных технологий МГУ Алла Леонидовна Назаренко; профессор **Виктория Викторовна Сафонова**, работающая в области социокультурного подхода, автор многочисленных учебников; профессор **Елена Николаевна Соловова** и многие другие.

Все наши начинания всегда активно поддерживались академиком РАО, доктором психологических наук, профессором Московского государственного лингвистического университета **Николаем Николаевичем Нечаевым**; академиком РАН, членом Президиума Санкт-Петербургского научного центра РАН, профессором Санкт-Петербургского государственного университета **Николаем Николаевичем Казанским**. В дальнейшем академиком РАО, доктором педагогических наук, профессором кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета **Андреем Александровичем Вербицким**.

Год от года конференции «Язык и культура» становились все более масштабными и статусными. Большая заслуга в этом профессоров ТГУ: доктора технических наук **Феликса Петровича Тарасенко**; доктора физико-математических наук **Сергея Михайловича Жиликова**; доктора физико-математических наук **Владимира Михайловича Зеличенко**; доктора филологических наук, профессора Томского государственного педагогического университета **Ольги Андреевны Осиповой**. Эта эстафета была достойно принята доктором филологических наук, профессором, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы **Фанной Зиновьевной Кануновой**; доктором филологических наук, профессором **Эммой Михайловной Жиликовой**; кандидатом филологических наук, профессором **Людмилой Андреевной Захаровой**; кандидатом исторических наук, доцентом **Тамарой Александровной Бычковой**.

Огромную роль в развитии научного потенциала факультета в области теории синергетики и системного подхода сыграли доктор философских наук, профессор **Ирина Васильевна Черникова**; доктор философских наук, профессор, директор Института искусств и культуры **Юрий Владимирович Петров**. Юрий Владимирович Петров, кроме всего прочего, был организатором постоянно действующего семинара по синергетике, на котором выступали профессора физических и философского факультетов.

В развитии факультета иностранных языков большую роль сыграли доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков Таганрогского радиотехнического института **Ирина Андреевна Цатурова**, которая поддержала инициативу открытия в ТГУ на факультете аспирантуры по научной специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)», а также **Радислав Петрович Мильруд**, доктор педагогических наук, профессор Тамбовского государственного университета им. Г.А. Державина –

научный консультант моей докторской диссертации, первой докторской диссертации на факультете, один из основателей научной школы «Теория преподавания иностранных языков в глобальном межкультурном пространстве».

Нельзя не сказать теплые слова в адрес доктора педагогических наук, профессора Пятигорского государственного лингвистического университета **Николая Васильевича Барышникова**, с которым мы многие годы сотрудничали в УМО Московского государственного лингвистического университета.

Неоценимый вклад в развитие факультета в качестве консультанта внесла доктор педагогических наук, профессор Национального исследовательского Пермского политехнического университета **Тамара Сергеевна Серова** – крупный ученый-методист. На всех наших форумах рядом с Тамарой Сергеевной – доктор педагогических наук, профессор Уральского государственного юридического университета им. В.Ф. Яковлева **Константин Михайлович Левитан**. С Тамарой Сергеевной их связывает профессиональная дружба, оба являются членами диссертационного совета Уральского государственного юридического университета им. В.Ф. Яковлева.

Многие годы с факультетом тесно сотрудничали и сотрудничают доктор филологических наук, профессор Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина **Владимир Ильич Карасик**, а также доктор филологических наук, профессор Воронежского государственного университета **Иосиф Абрамович Стернин**; доктор философских наук, доцент Нижегородской академии Министерства внутренних дел РФ **Игорь Иванович Сулима**; доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода Воронежского государственного технического университета **Эмилия Павловна Комарова**; доктор философских наук, профессор ТГУ **Галина Ивановна Петрова**; доктор философских наук, профессор ТГУ **Евгений Артурович Найман**; доктор технических наук, профессор, зав. кафедрой экологического менеджмента ТГУ **Александр Мартынович Адам**; кандидат биологических наук, доцент **Валерия Борисовна Купрессова**.

Достоинными продолжателями традиций являются: доктор педагогических наук, профессор, президент Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова **Борис Андреевич Жигалев**; доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики преподавания иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета **Константин Эдуардович Безукладников**; член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии, советник директора по подготовке научных кадров Института стратегии развития образования РАО

Владислав Владиславович Сериков; доктор филологических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Уральского государственного педагогического университета **Анатолий Прокопьевич Чудинов**, доктор педагогических наук, профессор Уральского государственного педагогического университета **Наталья Николаевна Сергеева**; доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина **Олег Геннадиевич Поляков**; доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией языкового поликультурного образования Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина **Павел Викторович Сысоев**.

В начале 1990-х гг. первые международные конференции «Язык и культура» отличались тем, что особое внимание гостей и участников привлекали зарубежные учёные, поскольку долгое время Томск был закрытым городом. Многие из них стали участниками конференции благодаря моим личным контактам, установленным во время зарубежных командировок, участия в международных форумах. Хочется упомянуть таких выдающихся исследователей, как профессор Университета (г. Оксфорд, Великобритания) **Брюс Монк**; директор лингвистического центра Шеффилдского университета (Великобритания) **Кевин Дансиф**; зав. кафедрой русского языка университета г. Дарема (Великобритания) **Элизабет Уоррен**; профессор Университета (г. Оксфорд, Великобритания) **Кейт Роулз Джонс**; профессор университета Йоханнесбурга (ЮАР) **Анна Кертце**; доктор философских наук, профессор (г. Виченца, Италия) **Фауст Таперже**; профессор русского языка и литературы Университета г. Бат (Великобритания), почетный научный сотрудник Колледжа им. Королевы Мэри (Университет Лондона) **Дэвид Гиллеспи**; профессор Университета штата Нью-Йорк в Олбани (США) **Иштван Кечкеш**.

По моей инициативе и благодаря содействию **Иштвана Кечкеша** и **Дэвида Гиллеспи** на ФИЯ была открыта научная лаборатория «Социокогнитивная лингвистика и обучение иноязычному дискурсу». В то время необходимым условием открытия научной лаборатории было включение в штатное расписание зарубежных профессоров с мировым именем.

Знаково, что вышеупомянутые традиции продолжают выпускник университета г. Дарем (Великобритания), доктор педагогики, доцент **Пётр Митчелл**; кандидат филологических наук **Гёксель Шенкал** (Турция); старший преподаватель **Анджело Фалвино** (Италия).

Хочется подчеркнуть, что международные научные конференции «Язык и культура» иллюстрировали и иллюстрируют высокий научный и культурный потенциал Томского государственного университета. До пандемии они проводились в концертном зале Центра культуры ТГУ (зал рассчитан на 1 000 мест). Научные форумы сопровождались заме-

чательными концертами творческих коллективов университета – Хоровой капеллы и Ансамбля скрипачей.

После пандемии все пленарные заседания проходят в большом конференц-зале Научной библиотеки ТГУ – уникальном книжном хранилище (основной фонд библиотеки содержит около 5 млн книг, в структуре библиотеки – уникальный отдел редких книг, профессорский читальный зал и др.). Директор Научной библиотеки **Артём Викторович Васильев** продолжает традиции своих предшественников, старается сделать все возможное, чтобы гости наших конференций почувствовали обаяние уникальной атмосферы библиотеки, впечатлились уровнем культуры этого подразделения университета.

Особо следует подчеркнуть роль ректора ТГУ **Эдуарда Владимировича Галажинского**. Много лет Эдуард Владимирович блистательно открывал пленарные заседания конференции «Язык и культура»; как правило, содействовал финансовой поддержке этого серьезного мероприятия.

Сотрудники ректората – первый проректор, профессор **Виктор Валентинович Демин**, проректор по науке, профессор **Александр Борисович Ворожцов**, заместитель проректора по НИР, профессор **Иван Варфоломеевич Ивонин** (в настоящее время – председатель НАК), проректор по учебной работе, доцент **Евгений Викторович Луков**, проректор по международным связям, профессор **Артём Юрьевич Рыкун**, проректор по социальной работе, профессор **Сергей Павлович Кулижский** – оказывают организационную и информационную поддержку знаковой для факультета и университета конференции.

Ректор и его команда продолжают традиции своих предшественников-ректоров: профессора **Александра Петровича Бычкова**, профессора **Юрия Семёновича Макушкина**, профессора **Георгия Владимировича Майера** (при его поддержке в 1995 г. был открыт факультет иностранных языков. На заседании Ученого совета при обсуждении этого вопроса голосование было единогласным). В команде ректора **Георгия Владимировича Майера** были проректоры **Александр Сергеевич Ревушкин**, **Сергей Николаевич Кирпотин** и **Алексей Георгиевич Тимошенко**.

Особую роль в поддержке наших конференций играли деканы факультетов профессор **Татьяна Алексеевна Демешкина**, **Эрнест Рафаилович Шрагер**, **Александр Михайлович Горцев**, **Виктор Генрихович Шилько**, **Борис Афанасьевич Гладких**, доценты **Александр Григорьевич Коротаев** и **Владимир Михайлович Кузнецов**.

На протяжении многих лет серьезный вклад в организацию конференции вносил директор Института военного образования полковник **Валерий Иванович Голиков**. Именно Валерий Иванович инициировал открытие отделения военных переводчиков на ФИЯ. Валерий Иванович представил меня руководству Военного университета Министерства обороны Рос-

сийской Федерации, и я тесно сотрудничала с полковником **Григорием Юрьевичем Яковлевым**. Я была с ним в постоянном контакте, из его уст неоднократно слышала высокую оценку выпускников отделения военного перевода ТГУ. В этом большая заслуга доктора педагогики, доцента **Петра Джоновича Митчелла**, который часто выезжал вместе с курсантами в зарубежные страны для отработки языковых навыков в иноязычной среде.

Всегда содействовал проведению наших конференций доктор юридических наук, директор Юридического института **Владимир Александрович Уткин**, на пленарных заседаниях он подчеркивал роль юридического знания в воспитании молодого поколения. На мой взгляд, юриспруденция – это платформа для вхождения в реалии современной жизни молодого человека.

В настоящее время директором Юридического института является профессор **Ольга Ивановна Андреева**. Она любезно согласилась проводить консультации в рамках междисциплинарного подхода для аспирантов факультета иностранных языков, работающих в поле обучения иноязычному юридическому дискурсу в рамках юриспруденции.

Большую роль в организации и проведении международных конференций «Язык и культура» играл и играет коллектив факультета иностранных языков: доктор философских наук **Владимир Михайлович Смокотин** («энциклопедия ФИЯ»); доктор филологических наук **Ольга Васильевна Нагель**; доценты **Людмила Юрьевна Минакова**, **Любовь Викторовна Михалёва**, **Елена Модестовна Шульгина**, **Евгения Владимировна Тихонова**, **Артём Сергеевич Жиялков**, **Лариса Георгиевна Медведева**, **Ирина Геннадьевна Темникова**, **Ольга Борисовна Панова**, **Наталья Викторовна Карначук**, **Полина Викторовна Киселёва**, **Наталья Петровна Бельтюкова**, **Елена Викторовна Житкова**, **Ирина Владимировна Новицкая**, **Дарья Борисовна Королёва**; старшие преподаватели **Галина Ивановна Михенина**, **Наталья Ивановна Зеличенко**, **Паулина Андреевна Карле**, **Валентина Райнгольдовна Барчугова**, **Алла Леонидовна Шекетера**, **Галина Ивановна Шостак**, **Ирина Иосифовна Травина**, **Анна Сергеевна Потапова**, **Людмила Афанасьевна Самсоненко**, **Ольга Игоревна Милованова**, **Елена Николаевна Кравцова**, **Ирина Семёновна Савицкая**, **Вероника Сергеевна Нестеренко**, **Валентина Дмитриевна Новицкая**; преподаватель **Анна Сергеевна Потапова**; специалист по учебно-методической работе **Евгения Викторовна Косинцева**; старший лаборант **Наталья Евгеньевна Пирумова**; лаборант **Надежда Александровна Боброва**.

За многолетнее плодотворное сотрудничество я признательна заместителю главного редактора сборника материалов международной конференции «Язык и культура» кандидату филологических наук, профессору **Лилии Трофимовне Леушиной** и ответственному секретарю этого издания кандидату филологических наук, доценту **Лилиане Бо-**

рисовне Прокопьевой, а также заместителю главного редактора журнала «Язык и культура» **Артёму Сергеевиче Жилиякову**.

Особо значим в продвижении научного журнала «Язык и культура» коллектив Издательства ТГУ. Мне приятно отметить кропотливую и высокопрофессиональную работу с нашими не всегда безупречными текстами редактора **Юлии Петровны Готфрид**, обладающей такими важными для редактора научной литературы качествами, как высокая образованность, способность помочь автору точно и ясно изложить материал, и дизайнера-верстальщика **Антонины Ивановны Лелюор**, которая демонстрирует высокий профессионализм, используя массу приемов, чтобы текст журнала легко читался, гармонично выглядел и не содержал ошибок.

Зачастую в работе над журналом помогает полезными рекомендациями главный редактор Издательства ТГУ **Клара Григорьевна Шилько**, обладающая высоким профессиональным даром, нестандартным мышлением и талантом руководителя.

Следует отметить популяризацию наших конференций в СМИ (например, интервью на канале Россия 24 в программе «Час науки»). В этом важном процессе активно участвовала, вкладывая в эту нелегкую работу душу и мастерство, старший преподаватель кафедры английской филологии ТГУ, театральный критик **Ирина Иосифовна Травина**.

Особая благодарность – **Сергею Фёдоровичу Фоминых**, который в своих публикациях увековечил развитие нашего факультета. Начатое им дело продолжает доктор исторических наук, профессор **Сергей Александрович Некрылов**.

Многолетняя организационная работа по проведению конференций, развитию журнала велась системно, без серьезных нарушений, поскольку главным консультантом по многим важным вопросам была **Зоя Васильевна Сапожкова** (ранее – начальник управления кадров, а ныне советник при ректорате).

В период перерегистрации нашего высокорейтингового журнала мне было приятно работать с руководителем Центра развития и продвижения научных журналов **Никитой Андреевичем Глушенко**.

В заключение хочется пожелать руководству факультета иностранных языков, лично **Ольге Васильевне Нагель**, успехов, реализации замыслов, а также продолжения традиций, заложенных на факультете. Уверена, что все получится!

Всех читателей приглашаю принимать активное участие в наших конференциях. Будьте счастливы!

*С уважением,
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный декан Томского государственного университета,
главный редактор журнала «Язык и культура»
Светлана Константиновна Гураль*

ФИЛОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 81'44

doi: 10.17223/19996195/61/2

Лингвистическая оценка автоматически сгенерированных рефератов новостных текстов

Дарья Викторовна Белогорская¹, Зоя Ивановна Резанова²

^{1, 2} Томский государственный университет, Томск, Россия

¹ dariabelogorskaya@mail.ru

² rezanovazi@mail.ru

Аннотация. Представлена оценка результативности двух алгоритмов автоматического реферирования текстов, находящихся в открытом доступе (алгоритм, написанный на языке программирования Python, и алгоритм онлайн-рефератора Text Compactor). Необходимость разработки эффективных систем оценки качества автоматического реферирования обусловлена лавинным нарастанием объема текстовой информации вообще и новостных текстов в частности. Создание эффективных систем сокращения текстов без утраты их информативности является условием повышения эффективности распространения и обработки информации. Вместе с тем тестовое использование алгоритмов реферирования текстов выявляет наличие погрешностей как в построении текста реферата, так и в характере его соотношения с исходным текстом. При проведении автоматического реферирования, как правило, его качество оценивается тоже автоматически. Основными метриками, которые используются для автоматической оценки качества рефератов, являются BLEU и ROUGE. Однако такие системы должны быть дополнены разработанными системами лингвистической интерпретации степени соответствия исходного и вторичного текста, направлений и причин отклонения от требуемых параметров. Целью нашей работы является разработка лингвистических критериев оценки качества реферата новостного текста и их применение к автоматически сгенерированным рефератам.

На основе анализа существующих систем оценки «ручных» и автоматических систем реферирования текстов разной жанровой и дискурсивной отнесенности разработана система оценки качества реферата, применимая к реферированию новостных текстов. При формировании системы оценки выделены две группы критериев оценки качества реферата новости: структурные и содержательные. К структурным критериям относим соответствие структуры подаче информации в реферате и исходном тексте новости, к содержательным – полноту отражения содержания и точность передачи данных, степень полноты представления информации, наличие или отсутствие разрывов логики/связности текста и наличие или отсутствие повторов. При этом оценка реферата производилась с учетом функциональных и структурных особенностей жанра новости. Материалом исследования послужили тексты новостей информационного агентства «ТАСС» из рубрики «Происшествия». Всего для анализа отобрано 100 новостных текстов. На основе применения двух алгоритмов было получено 200 рефератов. Сравнение двух выборок рефератов показало, что при использо-

вании первого алгоритма, который представлен онлайн-рефератором Text Compactor, допускалось больше ошибок, связанных со структурой текста, содержанием и полнотой представления информации. Второй алгоритм, разработанный на языке программирования Python, в плане отражения структуры, содержания и полноты представления информации работает лучше первого, однако текст реферата второго алгоритма получается достаточно большим, т.е. при этом нарушается базовая функция реферата – кратко и лаконично доносить основную суть первоисточника.

Анализ выявил соотносимую эффективность их работы: только в 10% текстов рефератов не были обнаружены отклонения от норм построения реферата новости, в целом также оказались соотносимыми и зоны наибольшей проблемности – нарушение принципа структурной упорядоченности и наличие разрывов логики/связности текста. Количество текстов, в которых были обнаружены нарушения, связанные с точностью передачи информации, было незначительным (от 1 до 3%), но именно этот тип ошибок абсолютно недопустим в новостных текстах, вследствие чего именно данный аспект требует коррекции в первую очередь. Сохранение принципа полноты передачи информации при сокращении объема текста является сложной задачей, что отразилось в значительном количестве нарушений данного принципа в текстах, сгенерированных на основе проанализированных алгоритмов, в том, что в этом аспекте второй алгоритм показал лучшие результаты, однако они были достигнуты за счет увеличения его длины, что, в свою очередь, противоречит принципу реферирования. Выявление типов ошибок и степени регулярности их появления является важным первым этапом на пути их совершенствования.

Ключевые слова: новости, реферат, автоматическое реферирование, качество реферата, критерии качества реферата

Источник финансирования: исследование выполнено при поддержке Программы развития Томского государственного университета (Приоритет-2030).

Для цитирования: Белогорская Д.В., Резанова З.И. Лингвистическая оценка автоматически сгенерированных рефератов новостных текстов // Язык и культура. 2023. № 61. С. 15–28. doi: 10.17223/19996195/61/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/2

Linguistic evaluation of automatically generated abstracts of news texts

Daria V. Belogorskaya¹, Zoya Iv. Rezanova²

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

¹ dariabelogorskaya@mail.ru

² rezanovazi@mail.ru

Abstract. The article presents an assessment of the effectiveness of two algorithms for automatic summarization of texts that are in the public access (an algorithm written in the Python programming language and a free online automatic text summarization tool Text Compactor). The need to develop effective systems for assessing the quality of automatic summarization is due to an avalanche increase in the volume of text information in general and news texts in particular. The creation of effective sys-

tems for shortening texts without losing their information content is a condition for increasing the efficiency of disseminating and processing information. At the same time, the test use of text summarization algorithms reveals the presence of errors both in the construction of the abstract text and in the nature of its relationship with the original text. When conducting automatic summarization, as a rule, its quality is also automatically evaluated. The main metrics that are used to automatically evaluate the quality of abstracts are BLEU and ROUGE. However, such systems should be supplemented by developed systems of linguistic interpretation of the degree of correspondence between the original and secondary text, directions and reasons for deviation from the required parameters. The aim of our research is to develop linguistic criteria for assessing the quality of a news text abstract and their application to automatically generated abstracts.

Based on the analysis of existing systems for assessing "manual" and automatic systems for summarizing texts of different genre and discursive attribution, a system was developed for assessing the quality of an abstract, applicable to summarizing news texts. When forming the evaluation system, we identified two groups of criteria for assessing the quality of a news abstract: structural and content. Structural criteria include the correspondence of the structure to the presentation of information in the abstract and the original text of the news. Content criteria include the completeness of the reflection of the content and the accuracy of data transmission, the degree of completeness of the presentation of information, the presence or absence of breaks in the logic/coherence of the text, and the presence or absence of repetitions. At the same time, the assessment of the abstract was made taking into account the functional and structural features of the news genre. The material of the research was the news texts of the TASS news agency from the "Emergencies" section. In total, 100 news texts were selected for analysis. Based on the use of two algorithms, 200 annotations were obtained. Comparison of two abstract samples showed that when using the first algorithm, which is represented by the Text Compactor online abstract, more errors were made related to the structure of the text, content and completeness of information presentation. The second algorithm, developed in the Python programming language, works better than the first one in terms of reflecting the structure, content and completeness of information presentation. However, the text of the abstract of the second algorithm turns out to be quite large, which indicates that the main function of the abstract is violated – to briefly and succinctly convey the main essence of the original source.

The analysis revealed a comparable effectiveness of the use of both algorithms: only 10% of abstracts' texts did not reveal deviations from the norms for constructing a news abstract; the zones of greatest problematicity were also correlated - error of the principle of structural ordering and the presence of breaks in the logic/coherence of the text. The number of texts in which errors related to the accuracy of information transmission were found was insignificant (from 1 to 3%), but it is this type of errors that is absolutely unacceptable in news texts, and it is this aspect that requires correction in the first place. Maintaining the principle of completeness of information transfer while reducing the volume of the text is a difficult task, which is reflected in a significant number of violations of this principle in the texts generated on the basis of the analyzed algorithms. In this aspect, the second algorithm showed better results, but they were achieved by increasing the abstracts' length, which, in turn, contradicts the principle of summarization. Identifying the types of errors and the degree of their regularity is an important first step towards improving them.

Keywords: news, abstract, automatic summarization, quality of the abstract, criteria for the quality of the abstract

For citation: Belogorskaya D.V., Rezanova Z.I. Linguistic evaluation of automatically generated abstracts of news texts. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 15-28. doi: 10.17223/19996195/61/2

Введение

Данная статья посвящена проблеме оценки эффективности алгоритмов автоматического реферирования новостных текстов, находящихся в открытом доступе (алгоритм, написанный на языке программирования Python [1], и алгоритм онлайн-рефератора Text Compactor [2]).

Актуальность обращения к данной проблематике обусловлена информационной перенасыщенностью современного общества, формирующей потребность в оперативном создании информационно точных и емких текстов. Потребность обеспечивается созданием алгоритмов автоматического реферирования, однако уровень их точности, полноты, соответствия нормам грамматики и стилистики остается весьма низким, что обуславливает необходимость определения способов их совершенствования. При решении этой задачи мы видим в качестве первых шагов разработку критериев определения качества реферирования, на этой базе – оценки результатов применения действующих алгоритмов как основание выработки направлений их совершенствования.

Как отмечают специалисты в области реферирования, идеи необходимости создания сжатых и точных аналогов развернутых текстов в российской науке высказывались еще М.В. Ломоносовым [3. С. 53], однако разработка основ и методик процесса реферирования началась лишь во второй половине прошлого века. Результатом их применения в сфере науки и техники стало появление реферативных журналов, таких как ВИНИТИ. Рефераты формировались «вручную» работниками соответствующих отделов института. Одновременно с практикой «ручного» реферирования во второй половине XX в. начинают разрабатываться методы автоматического реферирования [4], что является значимым ответом научного сообщества на сформированный вызов в сфере распространения и потребления информации. При том что цели создания рефератов, которые воплощаются в практике деятельности специалистов и в практике разработки автоматических алгоритмов, совпадают, проблемы, которые требуют разрешения, значительно разнятся вследствие различий применяемых методик.

Представленные в настоящее время в литературе определения рефератов и реферирования либо стремятся охватить все типы рефератов независимо от предметных областей, целевой направленности и методов их достижения либо дают определения конкретных видов рефератов с определенным целеполаганием. Вследствие этого мы находим практически взаимоисключающие определения. Например, определение Л.П. Маркушевой и Ю.А. Цапаевой: «Реферат (от лат. “refero”, что означает “сообщаю”) представляет собой краткое изложение в письменном виде или в форме публичного доклада содержания научного труда (трудов), литературы по теме с раскрытием его основ-

ного содержания по всем затронутым вопросам, *сопровожаемое оценкой и выводами референта*» [5. С. 11]. В ГОСТе понятию «реферат» дается следующее определение: «Краткое точное изложение содержания документа, включающее основные фактические сведения и выводы, *без дополнительной интерпретации или критических замечаний автора реферата*» (курсив наш. – Д.Б., З.Р.) [6].

Объединяет эти определения то, что они дефинируют авторские рефераты, так как нормативно определяют возможность/необходимость выражения субъективной позиции. Очевидно, что первая дефиниция имеет референтом научный реферат как часть работы ученого, направленный на определение степени и характера изученности проблемного поля планируемого исследования; вторая, предписывающая отсутствие выражения субъективной позиции, ориентирована на авторов рефератов, представляющих материал для интенсификации деятельности ученых, использующих данные обзоры как отправную точку для определения необходимости обращения к полнотекстовым источникам.

Инвариантными элементами во всех определениях являются указание на характер соотношения реферата с исходным текстом – меньший объем реферата и в то же время содержательная эквивалентность, реже отмечается в качестве базового признака структурное соответствие.

Обращаясь к проблеме выработки критериев качества реферата, также обращаем внимание на то, что они вырабатывались первоначально для анализа эмпирического материала «ручного» реферирования и текстов определенной дискурсивной отнесенности. Так, например, выделенные Е.Г. Губановой критерии: соответствие реферата теме, глубина и полнота раскрытия темы, адекватность передачи первоисточника, логичность, связность, доказательность, структурная упорядоченность (наличие введения, основной части, заключения, их оптимальное соотношение), оформление (наличие плана, списка литературы, культура, цитирования, сноски и т.д.), языковая правильность [7. С. 9] в совокупности относимы к рефератам в сфере научной коммуникации. Однако одни из них, такие как логичность и связность, на наш взгляд, могут быть применимы к рефератам с различных жанровых и дискурсивных форм, другие, будучи обращенными к иным жанровым формам, получают другое содержательное наполнение. Так, приведенный принцип структурной упорядоченности интерпретируется автором относительно научного текста: наличие введения, основной части, заключения, он должен быть модифицирован при перенесении в сферу рефератов новости. В связи с этим в качестве актуальной мы рассматриваем задачу определения как универсальных параметров оценки качества реферата, так и жанрово специфичных.

Первые реферативные журналы публиковали рефераты исключительно научных и научно-технических работ, однако повышение роли

массовой информации в жизни современного общества, стремительное увеличение дискурсивных и жанровых форм информационных потоков поставили в качестве социально значимой задачи создание системы автоматического реферирования медийных текстов. В настоящее время автоматическое реферирование применяется к разным жанровым формам медиатекстов: новостей, блогов, веб-страниц и др. [8. Р. 17].

Интенсивное развитие системы автоматического реферирования также ставит перед научным сообществом проблему разработки системы критериев оценки качества рефератов, созданных на основе алгоритмов. При проведении автоматического реферирования, как правило, качество проделанного реферирования оценивается тоже автоматически. Основными метриками, которые используются для автоматической оценки качества рефератов, являются BLEU и ROUGE. Изначально метрика BLEU была разработана для анализа качества машинного перевода, однако сейчас она активно используется наравне с метрикой ROUGE, которая была специально разработана для анализа качества автоматического реферирования. BLEU измеряет точность (precision): сколько слов в сгенерированных машиной рефератах появилось в рефератах, выполненных человеком. ROUGE измеряет полноту (recall): сколько слов в рефератах, сделанных человеком, появилось в рефератах, сгенерированных машиной. Точность системы в пределах класса – это доля документов, действительно принадлежащих данному классу относительно всех документов, которые система отнесла к этому классу. Полнота системы – это доля найденных классификатором документов, принадлежащих классу относительно всех документов этого класса в тестовой выборке [9. С. 4].

Однако мы полагаем, что такие системы должны быть дополнены разработанными системами лингвистической интерпретации степени соответствия исходного и вторичного текста, направлений и причин отклонения от требуемых параметров.

Целью нашей работы является разработка лингвистических критериев оценки качества реферата новостного текста и их применение к автоматически сгенерированным рефератам.

Материал и методология исследования

Материалом исследования послужили тексты новостей информационного агентства «ТАСС» из рубрики «Происшествия» [10]. Всего для анализа отобрано 100 новостных текстов. В общей сложности получилось три текстовых выборки по 100 текстов каждая. Первая выборка состоит из оригинальных новостных текстов. Вторую представляют собой рефераты, полученные на основе применения алгоритма автоматического реферирования с использованием программного кода

на языке программирования Python [1]. Третья выборка состоит из рефератов, которые получились с помощью алгоритма онлайн-рефератора Text Compactor [2].

На первом этапе анализа к текстам новостей применялись методы предварительной обработки. Далее последовательно к данным текстам были применены программные коды на основе Python и Text Compactor и получены тексты сгенерированных рефератов. На третьем этапе был проведен лингвистический анализ текстов рефератов, направленный на выявление грамматической, стилистической правильности текста, на определение связности и цельности текста, структурной последовательности, принятой для текстов жанра новости, семантический анализ, направленный на выявление степени смыслового тождества исходного текста и текста реферата с учетом функциональных особенностей жанра новости.

Результаты

Охарактеризуем критерии оценки качества рефератов, которые были применены при анализе результатов автоматического реферирования новостных текстов. Данные критерии разработаны на основе анализа критериев, применяемых различными авторами к рефератам разных типов, и их адаптации к рефератам текстов новости. Так как основными признаками качественного реферата являются признаки содержательного и структурного соответствия исходному тексту, при разработке критериев учитывались особенности исходного текста новости, которым должны соответствовать признаки реферата. В журналистике понятие «новость» определяют как «изменение какого-то фрагмента действительности, своевременно освещенное в СМИ, которое представляет интерес и ценность для большого количества аудитории, или факт, который вписывается в формат СМИ и о котором еще не было сообщено ранее» [11. С. 55; 12. С. 102]. Говоря о структурных особенностях новости, стоит выделить основные компоненты, из которых состоит новостной текст: заголовки, подзаголовки, лид (вступление), основной текст и заключение [13]. Согласно «Догме» газеты «Ведомости», в новостях должны освещаться следующие вопросы: Кто? Что? Сколько? Где? Почему? Когда? [14. С. 15]. Необходимо учитывать, что не в каждой новости могут быть освещены все перечисленные выше вопросы, так как события, освещаемые в новостях, индивидуальны и могут не иметь тех или иных сведений.

В составе адаптированных к материалу рефератов новостей критериев нами были выделены две группы: структурные и содержательные критерии.

К структурным критериям мы относим структурную упорядоченность. При реферировании новостей в тексте реферата должна сохра-

няться структура новостного текста, если структура будет нарушена, то данный текст уже нельзя будет считать новостным. Все структурные компоненты новости должны отражаться в реферате в том случае, если они имеются в исходном тексте.

К содержательным критериям мы относим следующие: полнота отражения содержания и точность передачи данных, при определении которой учитывается наличие или отсутствие случаев искажения информации, степень полноты представления информации, наличие или отсутствие разрывов логики/связности текста и наличие или отсутствие повторов. Как было упомянуто выше, при анализе качества реферата важно оценивать полноту отражения содержания первичного текста. Несмотря на то что реферат является краткой репрезентацией основного текста, он должен содержать в себе все ключевые, важные сведения. Кроме того, важным критерием оценки качества является адекватность передачи первоисточника. Не только человек, выполняя ручное реферирование, может ошибиться и допустить смысловые ошибки, но они могут возникнуть и при применении автоматического алгоритма. В силу того что автоматическое реферирование выполняется с помощью экстракции ключевых предложений из текста, алгоритм может выбрать предложения из разных абзацев, которые не будут иметь логической связи, что может привести к искажению смысла.

В ходе проведения анализа выборок текстов рефератов, полученных на основе применения двух алгоритмов, были выявлены ошибки – отклонения от норм построения реферата новости.

Результаты анализа представлены в таблице.

Охарактеризуем типовые ошибки, которые были выявлены в рефератах, полученных с использованием двух представленных алгоритмов.

Наибольшее количество ошибок в текстах рефератов двух групп связаны с нарушением принципа **структурной упорядоченности и отсутствия разрывов в связности текста** (48/24 и 40/37 соответственно). Мы полагаем, что ошибки первого типа уступают по значимости ошибкам второго типа, так как нарушение логики может привести к искажению смысла исходного текста.

Приведем примеры разрыва логики/связности текста в рефератах, полученных на основе применения двух алгоритмов (здесь и далее сначала приводится отрывок из оригинального новостного текста, а затем располагается отрывок из реферата): *«Дознавателем МЧС было возбуждено уголовное дело по ст. 168 УК РФ (Уничтожение или повреждение имущества по неосторожности). Прокуратурой региона материалы изъяты и направлены в полицию для дальнейшего расследования, – сообщили в пресс-службе»* → *«ГУ МЧС по Краснодарскому краю в пятницу сообщило, что в Кореновске загорелся строящийся детский сад, площадь пожара составила 300 кв. Прокуратурой региона мате-*

риалы изъяты и направлены в полицию для дальнейшего расследования», – сообщили в пресс-службе. Как можно заметить, в приведенный далее текст реферата, созданного на основе Text Comractor, не вошло первое предложение, указанное в отрывке оригинального текста, вследствие чего возник разрыв логики, так как в тексте реферата непонятно, какие именно материалы были изъяты прокуратурой региона.

**Количество нарушений норм реферирования, признаков,
определяющих качество реферата**

Критерии			Кол-во нарушений	
			Первый алгоритм	Второй алгоритм
Структурные	Структурная упорядоченность		48	24
Содержательные	Полнота отражения содержания		11	4
	Точность передачи данных	Наличие или отсутствие случаев искажения информации	1	3
		Степень полноты представления информации	21	13
		Наличие или отсутствие разрывов логики/связности текста	40	37
		Наличие или отсутствие повторов	6	14

В тексте реферата на основе алгоритма, написанного на языке Python, видно, что алгоритм принял сокращенное слово «метры» за самостоятельное предложение и вынес его в текст реферата в отрыве от остальной части предложения. Таким образом, нарушилась логика и связность текста реферата: «ГУ МЧС по Краснодарскому краю в пятницу сообщало, что в Кореновске загорелся строящийся детский сад, площадь пожара составила 300 кв. м.» → «м.».

Существенное количество ошибок было также обнаружено по **критерию степени полноты представления информации**. В реферате, полученном на основе применения алгоритма, разработанного на языке программирования Python, логика изложения информации была сохранена, однако сама информация представлена не в полном виде, не указана локализация разлива нефти: «Из Северо-Уральского межрегионального управления Росприроднадзора поступила информация об обнаружении разлива нефтепродуктов площадью 15 000 кв. м. на территории земельного участка Пуровского района Ямало-Ненецкого автономного округа (земли лесного фонда Ноябрьского лесничества) – Карамовское месторождение АО «Газпромнефть-Ноябрьскнефтегаз», – говорится в сообщении» → «Из Северо-Уральского межрегионального управления Росприроднадзора поступила информация об обнаружении разлива нефтепродуктов площадью 15 000 кв.». На примере данных

отрывков можно заметить, что алгоритм посчитал точку после сокращенного обозначения слова «квадратных» окончанием предложения, а информацию, которая находилась в оставшейся части предложения, неважной, так как она не была включена в текст реферата. Таким образом, логика изложения информации была сохранена, однако сама информация представлена не в полном виде.

В следующем тексте реферата, созданном на основе онлайн-рефератора Text Compactor, опускается существенно важная информация, представленная в оригинальном тексте новости. Информация о том, что трое несовершеннолетних решили прокатиться на автомобиле, не дополняется сообщением о том, что произошло дальше, каким был итог их поездки: *«По данным надзорного ведомства, трое несовершеннолетних в пятницу решили прокатиться по Зеленограду на автомобиле. В результате водитель машины, 14-летний юноша, выезжая из двора, не справился с управлением и врезался в дерево. Один из подростков госпитализирован»* → *«По данным надзорного ведомства, трое несовершеннолетних в пятницу решили прокатиться по Зеленограду на автомобиле»*.

Яркий пример нарушения – несоответствие требованию **отсутствия повторов** – представлен в реферате, полученном с использованием алгоритма на языке Python: *«Анонимное сообщение с угрозой взрыва поступило в гимназию № 27 Казани. “Поступило анонимное сообщение о взрывном устройстве в гимназии № 27”, – рассказал собеседник ведомства. В мэрии города в свою очередь сообщили, что угроза взрыва оказалась ложной. Правоохранительные органы провели проверку в гимназии № 27, взрывных устройств не обнаружено. “Как показало обследование, вызов оказался ложным”, – говорится в сообщении»*. Из примера видно, что отрывок перегружен повторами: два раза повторяется информации о том, что поступило анонимное сообщение об угрозе взрыва, а также дублируется информация о том, что вызов оказался ложным.

В следующем отрывке из текста реферата, созданного на основе онлайн-рефератора Text Compactor, видно, что информация о том, что разлилось не менее 7 т нефтепродуктов, попала в реферат дважды. Вторым раз данная информация уже не является релевантной, удлиняя текст реферата, что ведет к нарушению соответствия критерию краткости: *«Объем разлившихся нефтепродуктов в районе реки Колва на Ошском месторождении в Ненецком автономном округе (НАО) составил не менее 7 т, говорится в пятницу в сообщении пресс-службы прокуратуры региона. “По предварительным данным, объем вытекания нефтесодержащей жидкости составил не менее 7 т”, – говорится в сообщении»*.

Наименьшее количество ошибок было обнаружено по критерию **наличия или отсутствия случаев искажения информации**. В рефе-

рате, полученном на основе применения Text Compactor, искажена информация о локализации произошедшего события: *«Несколько человек пострадали в результате обрушения торнадо на город Ухань в провинции Хубэй (КНР). <...> Торнадо также обрушился 14 мая на провинцию Цзянсу. В результате один человек погиб, 21 пострадал, передает “Синьхуа” со ссылкой на местные власти»* → *«Несколько человек пострадали в результате обрушения торнадо на город Ухань в провинции Хубэй (КНР). В результате один человек погиб, 21 пострадал, передает “Синьхуа” со ссылкой на местные власти. По их информации, в населенном пункте Шэнцзэ нарушено электроснабжение, разрушено несколько зданий»*. В оригинальном тексте в начале новости говорится про город Ухань в провинции Хубэй и дается информация о том, что число пострадавших уточняется властями. При этом в тексте реферата извлеклась информация о числе пострадавших и погибших, которая относится к провинции Цзянсу.

Приведем пример искажения информации в реферате, полученном на основе применения алгоритма, разработанного на языке программирования Python: *«Один из осужденных полицейских – Николай Плебух – свою вину в суде не признал, считая, что действовал правомерно. Вечером 19 октября 2019 года в отдел полиции по Московскому району Калининграда за совершение административного правонарушения был доставлен 36-летний мужчина. Сообщалось, что он, находясь в нетрезвом состоянии, повредил радиатор батареи в камере для задержанных и получил сильные ожоги»* → *«Один из осужденных полицейских – Николай Плебух – свою вину в суде не признал, считая, что действовал правомерно. Сообщалось, что он, находясь в нетрезвом состоянии, повредил радиатор батареи в камере для задержанных и получил сильные ожоги»*. В отрывке из первичного источника видно, что речь в тексте идет о двух разных людях. В последнем предложении говорится о том, что ожоги получил правонарушитель, который находился в камере, однако в текст реферата не вошло среднее предложение о правонарушителе, вследствие чего получилось так, будто ожоги получил осужденный полицейский. Подчеркнем, что, несмотря на незначительное количество ошибок этого типа, именно они должны находиться в сфере наибольшего внимания, так как искажение информации абсолютно недопустимо в новостных текстах.

Заключение

Сравнение двух выборок рефератов показало, что при использовании первого алгоритма, который представлен онлайн-рефератором Text Compactor, допускалось больше ошибок, связанных со структурой текста, содержанием и полнотой представления информации. Данные

ошибки обусловлены тем, что применение первого алгоритма приводило к большому сокращению текста. Второй алгоритм, разработанный на языке программирования Python, в плане отражения структуры, содержания и полноты представления информации работает лучше первого, однако текст реферата второго алгоритма получается достаточно большим, т.е. при этом нарушается базовая функция реферата – кратко и лаконично доносить основную суть первоисточника.

При применении двух анализируемых алгоритмов практически с равной вероятностью появляются ошибки, связанные с разрывом логики и связностью текста. Ошибка нарушения логики и связности текста часто связана с отсутствием лида и неверным определением границ предложения.

Использование второго алгоритма, в отличие от первого, в большей мере приводит к появлению повторов. Это может быть обусловлено тем, что при реферировании в текст реферата второго алгоритма попадает больше предложений, чем в реферат, полученный на основе первого алгоритма. Таким образом, первым алгоритмом исключаются излишние повторы в тексте реферата.

Второй алгоритм проявил себя хуже первого в аспекте наличия ошибок, связанных с искажением информации, при общем незначительном их количестве в двух выборках рефератов. Данный тип ошибки возникает из-за некорректной экстракции предложений, которые выстраивают текст реферата.

Общее количество хороших рефератов, т.е. таких, в которых не были отмечены погрешности в структуре, точности и полноте передачи информации, в первой и второй выборках практически одинаково. В первой выборке было выявлено 7 рефератов, отвечающих всем критериям качественного реферата, а во второй выборке – 8. При этом новостные тексты, рефераты которых могут считаться хорошими, в выборках не пересекаются, за исключением одного новостного текста, т.е. рефераты, соответствующие всем критериям хорошего реферата, первого алгоритма в большинстве своем не являются таковыми в выборке рефератов второго алгоритма.

Таким образом, можно подытожить, что оба алгоритма нуждаются в существенной доработке, так как в обеих выборках более 90% текстов на выходе имеют те или иные ошибки, при этом у каждого из алгоритмов выявляются разные «слабые» места, однако они имеются и требуют устранения.

Проведенный анализ автоматических рефератов новостных текстов показал, что область автоматического реферирования нуждается в совершенствовании имеющихся алгоритмов или разработке новых. Перспективы дальнейшего исследования нам видятся в выявлении закономерностей появления ошибок при автоматическом реферировании

текстов в зависимости от типа текста, его морфолого-синтаксической структуры и типа применяемого алгоритма.

Список источников

1. *GeeksforGeeks* // Python. Text Summarizer. [W. p.], 2020. URL: <https://www.geeksforgeeks.org/python-text-summarizer/>
2. *Text Compactor*. [Б. м.], 2006–2010. URL: <http://www.textcompactor.com/> (дата обращения: 10.05.2021).
3. *Гречихин А.А., Здоров И.Г., Соловьев В.И.* Жанры информационной литературы: Обзор. Реферат. М. : Книга, 1983. 320 с.
4. *Luhn H.* The automatic creation of literature abstracts // IBM Journal of Research and Development. 1958. Vol. 2, № 2. P. 159–165.
5. *Маркушевская Л.П., Цапаева Ю.А.* Аннотирование и реферирование (Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов). СПб., 2008. 51 с.
6. *ГОСТ 7.9-95.* Реферат и аннотация. Общие требования. URL: <http://www.tehnorma.ru/> (дата обращения: 24.01.2021).
7. *Губанова Е.Г.* Рекомендации по написанию рефератов: для обучающихся по специальности 29.02.04 «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий». Магнитогорск : ГБОУ ПОО МТК, 2017. 16 с.
8. *Torres-Moreno J.M.* Automatic Text Summarization. London : ISTE ; Hoboken, NJ : Wiley, 2014. 376 p.
9. *Андросова Е.Е.* Применение рекурсивных рекуррентных нейронных сетей // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2016. № 19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-rekursivnyh-rekurrentnyh-neyronnyh-setey> (дата обращения: 05.04.2021).
10. *Информационное* агентство «ТАСС» // Рубрика: происшествия. [Б. с.], 2020. URL: <https://tass.ru/> (дата обращения: 14.05.2021).
11. *Воронкина Ю.И.* Новость в журналистском и PR-дискурсах: опыт сравнительного анализа // Современный дискурс-анализ. 2018. Вып. 6. С. 54–58.
12. *Добросклонская Т.Г.* Теория и методы медиалингвистики. М. : АДД, 2000. 203 с.
13. *Школа журналистики* // Информационные жанры. Как написать новость? [Б. м.], 2017. URL: <https://xn----7sbafuabraerjymxvsmn8f.xn--plai/informacionnye-zhanry-kak-napisat-povost/> (дата обращения: 12.04.2021).
14. *Догма* газеты «Ведомости». [Б. м.], 2001. URL: https://www.dropbox.com/s/7fof0qv7ps3qzg8/dogma_vedomosti.pdf?dl=0 (дата обращения: 10.05.2021).

References

1. GeeksforGeeks (2020) // Python. Text Summarizer. URL: <https://www.geeksforgeeks.org/python-text-summarizer/>
2. Text Compactor (2010). URL: <http://www.textcompactor.com/> (Accessed: 10.05.2021).
3. Grechikhin A.A. (1983) Zhanry informatsionnoy literatury [Genres of information literature]. M.: Kniga. 320 p.
4. Luhn H. (1958) The automatic creation of literature abstracts // IBM Journal of Research and Development. Vol. 2 (2). pp. 159–165.
5. Markushevskaya L.P. (2008) Annotirovaniye i referirovaniye (Metodicheskiye rekomendatsii dlya samostoyatel'noy raboty studentov) [Annotation and summarizing (Methodological recommendations for independent work of students)]. Spb GU ITMO. 51 p.
6. GOST 7.9-95. Referat i annotatsiya. Obshchiye trebovaniya [GOST 7.9-95. Report and abstract. General requirements.]. URL: <http://www.tehnorma.ru/> (Accessed: 24.01.2021).
7. Gubanova E.G. (2017) Rekomendatsii po napisaniyu referatov: dlya obuchayushchikhsya po spetsial'nosti 29.02.04 “Konstruirovaniye, modelirovaniye i tekhnologiya shveynykh

- izdeliy” [Recommendations for writing essays: for students majoring at 29.02.04 "Design, modeling and technology of garments."]. Magnitogorsk: GBOU POO MTK. 16 p.
8. Torres-Moreno J.M. (2014) Automatic Text Summarization. London : ISTE ; Hoboken, NJ : Wiley. 376 p.
 9. Androsova E.E. (2016) Primeneniye rekursivnykh rekurrentnykh neyronnykh setey [Application of recursive recurrent neural networks] // Novyye informatsionnyye tekhnologii v avtomatizirovannykh sistemakh. 19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-rekursivnykh-rekurrentnykh-neyronnykh-setey> (Accessed: 05.04.2021).
 10. Informatsionnoye agentstvo TASS [TASS information agency] (2020) // Rubrika: proisshestiya. URL: <https://tass.ru/> (Accessed: 14.05.21).
 11. Voronkina Yu.I. (2018) Novost' v zhurnalistskom i PR-diskursakh: opyt sravnitel'nogo analiza [News in journalistic and PR discourses: experience of comparative analysis] // Sovremennyy diskurs-analiz. 6. pp. 54–58.
 12. Dobrosklonskaya T.G. (2000) Teoriya i metody medialingvistiki [Theory and methods of medialogistics]. M.: ADD. 203 p.
 13. Shkola zhurnalistiki [School of journalism] (2017) // Informatsionnyye zhanry. Kak napisat' novost'? URL: <https://xn----7sbafuabraerjymxvsmn8f.xn--p1ai/informacionnyye-zhanry-kak-napisat-novost/> (Accessed: 12.04.2021).
 14. Dogma gazety “Vedomosti” [Dogma of the Vedomosti newspaper] (2001). URL: https://www.dropbox.com/s/7fof0qv7ps3qzg8/dogma_vedomosti.pdf?dl=0 (Accessed: 10.05.2021).

Информация об авторах:

Резанова З.И. – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей, компьютерной и когнитивной лингвистики, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: rezanovazi@mail.ru.

Белогорская Д.В. – аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: dariabelogorskaya@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Rezanova Z.I., D.Sc. (Philology), Professor, Head of the Department of General, Computer and Cognitive Linguistics, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: rezanovazi@mail.ru.

Belogorskaya D.V., Postgraduate Student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: dariabelogorskaya@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК 811.511.142

doi: 10.17223/19996195/61/3

Корпусный подход к анализу синтаксической сочетаемости хантыйских глаголов движения (на материале ваховского диалекта)

Виктория Владимировна Воробьева^{1, 2},
Ирина Владимировна Новицкая³

¹ Институт системного программирования РАН, Москва, Россия

² Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Томск, Россия

³ Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия

^{1, 2} vorobeva@tpu.ru

³ irno2012@yandex.ru

Аннотация. Исследуется синтаксическая сочетаемость глаголов движения в ваховском диалекте хантыйского языка. Работа проводилась с помощью инструментов платформы для документации уральских языков ЛингвоДок. Функционал Лингводока позволяет быстро производить отбор искомым единиц согласно заданным параметрам поиска, однако не предусматривает количественной обработки получаемой выборки. Для анализа были взяты корпус ваховского диалекта, материал которых был собран в 2017–2019 гг. в местах проживания восточных ханты, преимущественно в п. Корлики. Данный материал постепенно выкладывается на платформу. В настоящее время имеется доступ к текстовому материалу общим объемом около 5 тыс. слов.

Цель статьи заключается в выявлении моделей синтаксической валентности глаголов движения в ваховском хантыйском. Из доступных аннотированных корпусов была сделана выборка предложений, содержащих единицы из лексико-семантической группы глаголов движения, обозначающих физическое перемещение человека и представителей фауны в пространстве. Результаты обработки языковых данных, полученных с помощью инструмента «Валентность глаголов», позволяют заключить, что к числу наиболее частотных глаголов движения относятся такие лексические единицы, как *mäntä* ‘идти, ехать, плыть’, *jōta* ‘приходить, приезжать, приплывать’, *jälä* ‘приходить, идти (с целью)’, *koŋalta* ‘шагать, гулять’.

Глаголы движения могут открывать от одной до трех актантных позиций. Помимо обязательной субъектной позиции глагол может требовать подле себя заполнения объектной позиции. Ее может реализовывать актант, указывающий на конечную или начальную точку движения или на обе одновременно. Помимо начальной и (или) конечной точки движения объектные актанты могут обозначать сопутствующий и соучаствующий предметы; объект, по которому происходит движение; место, где происходит действие; средство и способ передвижения. В конструкциях объектные актанты могут получать различное грамматическое оформление либо синтетическим способом (посредством падежных суффиксов), либо аналитическим (при помощи послелогов), в некоторых случаях грамматические маркеры могут быть материально не выражены. Актант на позиции прямого объекта не маркируется, так как всегда стоит в предглаголь-

ной позиции. Косвенный объект получает оформление посредством маркеров лативного, аллативного, локативного, комитативного, косвенно-объектного, аблативного и абессивного падежей. Задействованы семь из восьми падежных суффиксов ваховской падежной парадигмы (исключение составляет транслативный падеж). Косвенный объект при глаголе движения может также реализовывать синтаксическую связь посредством двух видов послелогов, с помощью которых именной элемент в функции объекта связывается синтаксически с другими членами предложения. Собственно послелог используются в неизменяемой форме и функционируют как предлоги. Послеложные имена маркируются суффиксами лативного, аблативного, аллативного и местного падежей и синтаксически связаны с именными единицами, которые, чаще всего, выступают без падежного маркирования.

Ключевые слова: валентность, глагол, хантыйский язык, ваховский диалект, сочетаемость, ЛингвоДок

Для цитирования: Воробьева В.В., Новицкая И.В. Корпусный подход к анализу синтаксической сочетаемости хантыйских глаголов движения (на материале ваховского диалекта) // Язык и культура. 2023. № 61. С. 29–46. doi: 10.17223/19996195/61/

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/

A corpus approach to the analysis of syntactic Valency of the Khanty verbs of movement (the Vakh Khanty dialect)

Victoria V. Vorobeva^{1,2}, Irina V. Novitskaya³

¹ *Ivannikov Institute for System Programming of the RAS, Moscow, Russia*

² *National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia*

³ *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia*

^{1,2} *vorobeva@tpu.ru*

³ *irno2012@yandex.ru*

Abstract. The article presents an analysis of the syntactic compatibility of verbs of motion in the Vakh dialect of the Khanty language. The study was conducted using the tools of the platform LingvoDoc designed for documentation of the Uralic languages. The functions of LingvoDok enable researchers to select rather quickly language units in accordance with some specified search parameters. However, the platform does not carry out any quantitative processing of samples. The language data for analysis was selected from the corpora of the Vakh dialect texts, which were documented in the places of residence of the Eastern Khanty, mainly in the village of Korliki, in 2017–2019. These field data are gradually being uploaded to the platform and what is currently accessible is the textual material totalling about five thousand words.

The purpose of the article is to describe models of syntactic valence that the Vakh Khanty verbs of motion display in the filed data. A collection of sentences containing units from the lexical-semantic group of verbs of motion, denoting physical movement of a person and representatives of fauna was retrieved from the available annotated corpus. The corpus of examples obtained by means of the "Valency of the verb" function enables us to infer that the most frequent verbs of motion include such lexical units as *măntä* 'go, swim', *jōta* 'come, sail', *jăltä* 'come, go (with a purpose)', *ḡoḡäl-ta* 'walk, stroll'.

Verbs of motion can require filling from one to three valency slots. In addition to the obligatory subject slot, the verb may require object slots to be filled as well. The latter can be verbalized by the units denoting a destination or a starting point of the movement, or both simultaneously. In addition to the starting point of movement or its destination, objects can designate accompanying and co-participating objects, the object along which the movement occurs, the place where the action takes place, the means and method of movement. In verb phrases, the object slots are filled by nominal units whose grammatical forms either contain case suffixes (synthetic marking) or require using postpositions (analytic marking). In some cases grammatical markers may have zero form (they are not materially expressed). The actant in the position of the direct object is not grammatically marked, since it always stands in the preverbal position. The indirect object receives marking by means of suffixes of the lative, allative, locative, comitative, oblique-objective, and ablative cases. Seven out of eight case suffixes of the Vakh Khanty nominal declension paradigm are involved in this marking (one exception is the translative case). An indirect object can also be syntactically connected to a verb of motion via two types of postpositions, with the help of which the nominal element in the function of the object is syntactically linked to other members of the sentence. Postpositions per se are used in an invariable form and function as prepositions. Postpositional nominal elements are marked with suffixes of the lative, ablative, allative and local cases and are syntactically linked to nominal units, which do not tend to have any case suffixes.

Keywords: valence, verb, Khanty language, Vakh dialect, compatibility, LingvoDoc

For citation: Vorobeva V.V., Novitskaya I.V. A corpus approach to the analysis of syntactic Valency of the Khanty verbs of movement (the Vakh Khanty dialect). *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 29-46. doi: 10.17223/19996195/61/3

Введение

Сочетаемость языковых единиц является их фундаментальным свойством, проявляющимся на всех уровнях языковой системы и отражающим потенциальные возможности единиц синтагматически объединяться в более крупные комплексы, что в лингвистике терминологически обозначается как валентность. Изучение валентных свойств основных классов слов (глаголов, существительных, прилагательных и др.) в языках мира представляет собой одно из актуальных и активно разрабатываемых направлений в типологической лингвистике. Значимость подобных исследований велика, поскольку валентность языковых единиц предопределяет синтагматические связи единиц в речевых конструкциях, отражает особенности семантики языковых единиц и, следовательно, их коллокационные (сочетаемостные) свойства. Исследование валентных характеристик языковых единиц важно как для теории языка, понимания сущностных свойств грамматического строя и механизма функционирования языка, так и для прикладных целей, например для практического овладения языком, его преподавания и лексикографической практики.

В настоящее время корпус исследований валентности лексических единиц различных классов включает в себя сотни работ. Ряд исследований посвящен разработке положений теории валентности [1–4]. В рамках этого направления рассмотрены такие вопросы, как определение сущности валентности, разграничение ее типов или уровней, методика выявления актантов (аргументов, партнеров) у носителя валентности, определение сочетательных возможностей частей речи, взаимосвязи валентности глагола и его семантики, категории залога и др. [5]. Ведущим направлением в исследованиях валентности языковых единиц, прежде всего лексических, является изучение синтаксической сочетаемости глаголов, т.е. выявление и анализ его валентной структуры (valency frame, valency pattern, argument structure), что связано с широко распространенной в лингвистике вербоцентрической моделью предложения [2, 6]. Работы, посвященные описанию валентных моделей существительных, прилагательных и других классов лексических единиц в различных языках мира, менее многочисленны.

Валентные свойства лексических единиц в (финно-)угорских языках до настоящего времени не получили подробного и всестороннего описания. Значительный вклад в разработку данного аспекта сделан В.Н. Соловар, в серии работ которой описаны группы глаголов, сочетающихся с различными провербами в казымском, шурышкарском, приуральском и сургутском диалектах хантыйского языка, выявлены их семантические классы, установлены сдвиги в валентностных моделях глаголов при присоединении различных провербов [7–11].

Цель настоящей статьи заключается в описании валентных характеристик глаголов движения в хантыйском языке на материале полевых данных ваховского диалекта хантыйского языка с использованием инструмента «Валентность глаголов» на платформе для совместной многопользовательской документации ЛингвоДок (<http://lingvodoc.ispras.ru/valency>). Для исследования реализации моделей синтаксической валентности хантыйских глаголов движения были выбраны корпуса ваховского диалекта, составленные по материалам экспедиций в 2017–2019 гг. преимущественно в п. Корлики при участии автора данного исследования. В анализ вошли два корпуса – «Глоссированные полевые материалы по ваховскому диалекту восточных ханты (д. Корлики, Ларьяк, Чахломей), 2019 г.», составитель корпуса С.В. Ковылин, и «Ваховский хантыйский. Полевые данные, п. Корлики, 2019 г.», составитель В.В. Воробьева.

Материал и методология исследования

Валентность глагола понимается в работе как лексико-синтаксическое свойство слова, его способность присоединять опреде-

ленное количество зависимых элементов в определенной форме [1]. Широкая трактовка валентности как «способности слова вступать в синтаксические связи с другими элементами» [12. С. 79] конкретизируется в определении М.Д. Степанова и Г. Хельбиг, которые под валентностью понимают «способность (как на логико-семантическом, так и на синтаксико-морфологическом уровне) элементов сочетаться с другими элементами (сочетательная способность), способность иметь определенное число открытых позиций, которые заполняются (могут или должны заполняться) другими определенными элементами» [13. С. 157].

Глагол выступает в качестве носителя валентности и предполагает наличие вокруг него обязательных и факультативных «открытых» позиций (называемых актантами, аргументами, партнерами), заполняемых другими словами и связанных со смысловой структурой глагола и его дистрибуцией [4]. При этом позиции при глаголе (valency slots) могут заполняться не только актантами, репрезентированными отдельными словами, но и сентенциальными актантами, а именно определенными конструкциями из других составляющих предложения [14]. Количество возможных при глаголе актантов (аргументов) определяет тип его валентности как безвалентный (безактантный), одно-, двух-, трех- и многовалентный [2. С. 566].

Классификация актантов (аргументов) на обязательные или факультативные в большинстве работ осуществляется на основе анализа всех зависимых от предиката элементов предложения и их способности повлиять на грамматическую правильность предложения. В рамках теории валентности разграничение обязательной и факультативной валентности нашло отражение в трудах отечественных и зарубежных лингвистов. Так, С.М. Кибардина выделяет три категории актантов: 1) содержательно и структурно обязательные актанты (субъект и объект); 2) содержательно обязательные, структурно факультативные актанты; 3) содержательно факультативные актанты [3]. Если актанты первого типа опускаются, то грамматическая правильность предложения нарушается. Опускание актантов из второй группы не влечет за собой нарушения грамматичности предложения, так как их можно восстановить из контекста и ситуации. Актанты третьего типа в предложении необязательны, они предопределяются коммуникативной ситуацией и могут компенсировать отсутствие содержательно обязательных актантов. В зарубежных исследованиях глагольной валентности, которые по большей части выполнены в рамках семантической теории [15], глагольные актанты распределяются на два класса: 1) inner participants, IP: ACT(or), PAT(ient), ADDR(essee), ORIG(in) and EFF(ect), обязательные или факультативные и 2) free modifications, FM, только обязательные [1].

Понятие валентности глагола тесно переплетено с неравнозначным ему понятием сочетаемости, которая у лексической единицы про-

является как на грамматическом, так и на семантическом уровне. «Сочетаемость – свойство языковых единиц сочетаться при образовании единиц более высокого уровня; одно из фундаментальных свойств языковых единиц, отражающее синтагматические отношения между ними» [12. С. 483]. Согласно положениям теории сочетаемости, типология сочетаемости строится на основе таких признаков, как лингвистическая, т.е. чисто языковая, соотношенность, экстралингвистическая соотношенность, совместная соотношенность [5. С. 22–23].

В современных лингвистических исследованиях валентность глагола рассматривается одновременно и на уровне синтаксиса, и на уровне семантики. Взаимозависимость семантической и синтаксической валентности заключается в том, что семантическая валентность мыслится как потенциальная способность глагола быть связанным с различными актантами при наличии одного определенного семантического признака в слове, в то время как синтаксическая валентность представляет собой реализацию этой способности [16, 17]. Иными словами, семантическая валентность глагола подразумевает, что позиции при глаголе заполняются контекстными актантами (аргументами, партнерами) на основе согласованности их семантики с семантикой носителя валентности, а также с учетом экстралингвистических факторов, взаимоотношений и взаимодействия предметов и явлений объективной действительности, с культурно-исторического и социального опыта носителей языка, со сферы функционирования языка [17]. На этой основе можно выделить до 25 типов семантической валентности [18]. Синтаксическая валентность отражает способность глагола комбинироваться со словами определенных частей речи по определенным синтаксическим моделям [19]. Семантико-синтаксическая валентность также сопряжена с грамматической и лексической, поскольку первая означает потенциальную способность определенных слов или форм слов комбинироваться с определенными частями речи в определенных грамматических формах, а последняя – потенциальную способность слова избирательно сочетаться с другими словами [17, 19]. Помимо этого современная типология валентности включает в себя еще такие ее типы, как логическую, внешнюю, внутреннюю, активную, пассивную и другие [17].

В хантыйском языке валентная модель глагола, т.е. его способность присоединять определенное количество зависимых актантов в определенной грамматической форме и необходимых обстоятельственных компонентов, входящих в модель элементарного предложения, зависит от свойств глагольной основы, а именно от наличия или отсутствия превербов или определенных суффиксов [10. С. 535]. Согласно данным исследователей хантыйских диалектов (Л. Хонти, В. Штейниц, Ф. Кифер, В.Е. Варда, А.Н. Закирова, Н.А. Муравьев, И.А. Николаева,

В.Н. Соловар), провербальные единицы, количество которых варьируется от шести до тринадцати, функционируют в качестве служебных единиц, передающих пространственную семантику [8–11, 20–28]. К числу суффиксов, сопряженных с валентной моделью глагола в ваховском диалекте хантыйского языка, относятся морфологические показатели косвенных падежей (латива, комитатива и др.).

Основой для отбора хантыйского языкового материала для анализа послужила типология глаголов движения, разработанная Л. Талми [29]. Согласно этой классификации, глагольный корень может содержать информацию о способе движения (*manner*) или же о маршруте перемещения (*path*), притом в разных языках преобладает первая или вторая тенденция. В языках, где в глагольном корне кодируется прежде всего способ перемещения, маршрут обычно выражается с помощью всевозможных служебных морфем (приставок, провербов, предлогов). Анализируемый хантыйский материал не дает однозначного ответа на вопрос, к языкам какого типа по данной классификации можно отнести хантыйский язык, так как в нем имеются глаголы разных словообразовательных и семантических моделей. Глаголы движения в хантыйском языке могут обозначать перемещение субъектное (например, подниматься) и субъектно-объектное (например, поднимать). Для передачи движения какого-либо субъекта/объекта в пространстве или его перемещения в хантыйском языке имеются глаголы движения, которые включают в свою содержательную структуру различные типы семантических уточнителей движения, и глаголы, в состав которых входят превербы [9, 10].

В исследуемых корпусах ваховского диалекта, составленных по материалам экспедиций в п. Корлики, Ларьяк, Чахломей в 2017–2019 гг. и размещенных на платформе ЛингвоДок, содержатся тексты сказок, бытовых рассказов, грамматические анкеты общим объемом 12 тыс. слов. Группа глаголов движения ваховского диалекта хантыйского языка представлена такими лексическими единицами как *mäntä* ‘идти, ехать, плыть’ с семантикой, нейтральной к среде и способу передвижения, *jōta* ‘приходить, приезжать, приплывать, прилетать (не о птицах)’, *kanəta* ‘взбираться’, *nōrəytəyältä* ‘разбегаться’, *lüyätä* ‘выходить’, *qoyälta* ‘шагать, гулять’, *köləytä* ‘вставать’, *jältä* ‘приходить, идти’, *layläta* ‘заходить’, *porəmta* ‘наступить’, *wiyälta* ‘выходить’ *lüyätä* ‘выходить’ *kästä* ‘бежать’, *qajta* ‘оставлять’, *n’uyälta* ‘догонять’, *nōröytätä* ‘бежать, побежать, убежать’, *lul’ta* ‘вставать на ноги’ и др. К этой группе примыкают глаголы движения с превербами: *il əl̥inta* ‘спать ложиться, досл. низ ложиться’, *nuḵ kültä* ‘просыпаться, досл. вверх вставать’, *ilä qoyälta* ‘вперед шагать’ и др.

При анализе материала использовались описательный, сравнительно-сопоставительный методы, метод компонентного анализа.

Результаты исследования

Наиболее частотным случаем в анализируемом языковом материале ваховского диалекта хантыйского языка является двухвалентная характеристика глаголов движения. Так, например, глагол *mäntä* ‘идти, ехать, плыть’ с нейтральной семантикой, не конкретизирующей среду или способ передвижения, может обозначать субъектное передвижение как человека, так и животного. В выявленных примерах глагол *mäntä* ‘идти’ проявляет себя как двухвалентный и требует заполнения двух зависимых позиций: субъекта и объекта, при этом объект может репрезентировать конечную или исходную точку движения, а также сопутствующий объект. Так, в примере 1 объект выражен существительным в комитативном падеже, маркирующем совместность действия.

1. *lüy kos-na män-yäs*
3SG звезда-COM идти-PST2.3SG
‘Он шел со звездой.’

Актант, выражающий конечную точку движения, может маркироваться суффиксом как лативного падежа, так и реже суффиксом аллативного (или направительного, по терминологии Н.И. Терёшкина [30. С. 44–45]) падежа. В примерах 2–4 позиция объекта при глаголе *mäntä* ‘идти’, называющего конечную точку движения субъекта, выражена существительным *täyilpa* ‘место’, местоимениями *noäpä* ‘ты’, *läyärä* ‘они’ в форме аллативного падежа.

2. *mäčäw täyil-pa mänä-s*
постоянный место-POSS.3SG-ALL go-PST1.SBJ.3SG
‘На уголья ушел.’
3. *möyi säyi noä-äpä män-l-ämän, noä*
какой так/таким образом 2SG-ALL идти-NPST-SBJ.1DU 2SG
läyäl-wäl, mä os köyäl-l-äm
лететь-NPST.SBJ.3SG 1SG опять шагать-NPST.SBJ.1SG
‘Как же мы к тебе пойдем, ты полетишь, а я пешком пойду.’
4. *jänk käyäl, jänk wä-wäl-t päni läy-äpä*
вода чашка вода брать-NPST-SBJ.3PL и 3PL-ALL
män-wäl-t: “äjkä, täw jöy-a ta!”
идти-NPST-SBJ.3PL мать сюда приходить-IMP.SBJ.SG то
‘Воды чашку взяли и к ней идут: «Мама, иди сюда!»

Следующий пример демонстрирует, что в ваховском диалекте хантыйского языка возможно одновременное заполнение позиций актантов, обозначающих как начальную, так и конечную точки перемещения при глаголе движения. Начальная точка движения маркируется суффиксом аблативного падежа, а конечная – суффиксом лативного падежа.

5. *iurij-oy niw wiäl-ayän ämtär-a*
чвор-ABL вниз спускаться-NPST.3SG озеро-ALL
‘Из чвора спускаются на озеро (говорится о каресе).’

Уточнение маршрута передвижения субъекта, а именно указание пределов или границ его осуществления, приводит к увеличению ак-

тантных позиций, заполняемых при глаголе. Так, глагол *wiyälta* ‘выходить’ в примере 6 демонстрирует свойства трехвалентной единицы: помимо субъекта репрезентируются также позиции начала (из леса/рощи) и окончания (к болоту) передвижения.

6. <i>min</i>	<i>wor</i>	<i>ont-oy</i>	<i>lar-a</i>	<i>c-s-əməṇ</i>
IDU	роща	нутро-ABL	болото-LAT	выходить-PST1-SBJ.1DU
‘Мы двое из леса к болоту вышли.’				

Актант при глаголе движения, маркированный суффиксом аблативного падежа, может также использоваться для выражения места, по которому движется объект (примеры 7 и 8).

7. <i>läṇki</i>	<i>nuḥ</i>	<i>äḷḷä</i>	<i>juḥ-oy</i>	<i>kaṇä-l-wäl</i>
белка	вверх	большой	дерево-ABL	лезть-MULT-SBJ.3SG
‘Белка вверх по большому дереву лезет.’				
8. <i>kiriv</i>		<i>vaḥ-oy</i>	<i>män-wäl</i>	
транспортное средство		Вах-ABL	идти-NPST.SBJ.3SG	
‘Пароход по Ваху (река) идет.’				

Свойства двухвалентной единицы проявляют и другие хантыйские глаголы движения, репрезентирующие субъектное перемещение. В примере 9 глагол *poräyälta* ‘летать’, который употребляется только по отношению к животным, обнаруживает подле себя два зависимых актанта, один из которых представляет собой обозначение конечной точки движения в форме лативного падежа *ḡata* ‘в дом’.

9. <i>püt'k-äli</i>	<i>ḡat-a</i>	<i>joḥ</i>	<i>poräyäl-s</i>
птица-DIM	дом-LAT	домой	слететь-PST2.SBJ.3SG
‘Птичка в дом залетела.’			

В примере 10 при глаголе *n'uḡälta* ‘догонять’ открыты две актантные позиции. Оба актанта, а именно субъект и прямой объект, падежными показателями не оформлены. В отношении формы объектного актанта следует отметить, что отсутствие у него падежного маркирования в сочетаниях с глаголами движения есть регулярно реализуемая закономерность в хантыйском языке.

10. <i>äṃp</i>	<i>püḡini</i>	<i>n'uḡäl-s</i>
собака	заяц	догнать-PST1.SUB.3SG
‘Собака догнала зайца.’		

Зависимая позиция объекта при глаголе может быть выражена и формой лативного падежа, как это продемонстрировано в примере 11 с глаголом движения *poräṃta* ‘наступать’. В этом случае обязательный актант обозначает объект, на который направлено действие.

11. <i>irtäkä</i>	<i>mä</i>	<i>möḡkäm-ä</i>	<i>poräṃ-ḡas-əm</i>
внезапно	1SG	змея-LAT	наступать-PST2-SBJ.1SG
‘Внезапно я наступил на змею.’			

Глаголы со значением прибытия *jöṭa*, *läṇata* и другие (приехать, прилететь, войти) требуют обязательного заполнения позиции конечной точки действия, а глаголы со значением удаления *lüḡäṭä*, *wiyälta* и другие (уйти, улететь, выйти, убрать, снять) – заполнения позиции исходной точки действия. Актант, который заполняет пози-

цию объекта в таких случаях, принимает форму лативного падежа, как в примере 12.

12. <i>kut-əl-a</i>	<i>joγ</i>	<i>ləŋa-s</i>	<i>pāni</i>
дом-POSS.3SG-LAT	домой/внутри	заходить-PST2.SBJ.3SG	и
<i>kat pat'-nə</i>	<i>juγ</i>	<i>kat-a</i>	<i>mälislə-wəl</i>
дом край-LOC	дерево	дом-LAT	щупать-NPST.SBJ.3SG

‘В свой дом зашел, и у края дома деревянные стенки ощупает.’

Если указывается способ передвижения субъекта или соучастник действия, то также заполняется третья позиция, синтаксический актант при этом выражается формой комитатива. В примере 13 глагол *jōta* ‘приходить’ проявляет трехвалентные свойства, поскольку требует заполнения позиции субъекта (например, *lüγ* в форме 3-го лица единственного числа), объекта, означающего конечную точку движения (например, *kutəla* в форме лативного падежа) и факультативного объекта (*riŋna* с суффиксом комитативного падежа).

13. <i>lüγ</i>	<i>rit-na</i>	<i>kut-əl-a</i>	<i>jō-γäs</i>
3SG	boat-COM	дом-POSS.3SG-LAT	приходить-PST3.SBJ.3SG

‘Он вернулся домой на лодке.’

Форму комитативного падежа приобретают и актанты, заполняющие позицию косвенного объекта при глаголе движения и означающие сопутствующий объект (примеры 14–16).

14. <i>mā</i>	<i>api-na</i>	<i>rit-na</i>	<i>mən-s-əm</i>
1SG	папа-COM	лодка-COM	ехать-PST1-SBJ.1SG

‘Я со своим папой на лодке уехал.’

15. <i>mash</i>	<i>jō-γäs</i>	<i>ul-na-ti</i>
Маша	приходить-PST3.SBJ.3SG	ягода-COM-PRTC

‘Маша пришла с ягодой.’

16. <i>päγ-ət-nə</i>	<i>n'uyəl-l-i</i>	<i>jänki</i>	<i>köγäl-nä-ti,</i>	<i>jänki</i>
<i>köγäl-nä</i>				
мальчик-PL-LOC	догонять-PRS-PASS	вода	чашка-COM-PRTC	
вода	чашка-COM			

‘Мальчики догоняют ее с чашками воды, с чашками с воды.’

В ваховском хантыйском объект при глаголе субъектного движения может быть маркирован суффиксом абессивного (или лишительно-го, по терминологии Н.И. Терёшкина [30]) падежа, как в примере с глаголом *jältä* ‘ходить с целью работать, добывать’.

17. <i>lüγ</i>	<i>kul-ləγ</i>	<i>jäl-γäs</i>
3SG	рыба-ABS	ходить-PST2.SBJ.3SG

‘Он без рыбы пришел.’

Особенностью вах-васюганского диалекта хантыйского языка можно считать форму выражения неодушевленного объекта при переходном глаголе движения. Так, в примерах с глаголом *jōta* ‘приходить’ и глаголом *porəmta* ‘наступать’ объекты маркированы суффиксом косвенно-объектного (творительно-объектного, по терминологии Н.И. Терёшкина [30. С. 52]), падежа *-(t)ə/- (t)ä*.

18. <i>lüγ</i>	<i>täləγ</i>	<i>köt-ä</i>	<i>jō-s</i>
3SG	пустой	рука-OBJ	приходить-PST1.SBJ.3SG

‘Он без добычи вернулся. (Дословно: Он пустой руками пришел.)’

19. *vasya kōr-ä porām-γas*
 Вася нога-OBJ наступить- PST2.SBJ.3SG
 ‘Васе наступили на ногу. (Дословно: Вася ногой наступлен.)’

Таким образом, доступные для анализа примеры употребления глаголов субъектного движения показывают, что данные единицы синтаксически потенциально связаны с актантами на позициях субъекта и объекта, что относит данные глаголы к классу двухвалентных единиц. Наиболее распространенными типами объектов при глаголах движения являются обозначения исходной и конечной точки движения, соучастника движения, сопутствующего объекта, способа или места передвижения. Разные типы объектов могут употребляться при глаголе движения в сочетаниях, что приводит к образованию трехактантных глагольных конструкций. В то же время языковой материал показывает, что хантыйские глаголы движения могут употребляться и в одновалентных конструкциях, как в примерах 20–24.

20. *pāy-ət kās-wäl-t kās-wäl-t: äŋkă, äŋkă, mäŋ-ät äŋ äŋkă-ä!* “äŋkă, мать 1PL-ACC NEG.PRTC оставлять-IMP.SBJ.SG
 ‘Мальчики бегут, бегут: «Мама, мама, нас не оставляй!»’
21. *wajəu nōrōytä-γās.*
 зверь убежать-PST2.3SG
 ‘Зверь убежал.’
22. *jō-s*
 приходить-PST1
 ‘Прибыл (сейчас).’
23. *laylə-s*
 заходить-PST1
 ‘Зашел (сейчас).’
24. *jō-γās*
 приходить-PST2
 ‘Прибыл (давно).’

В ваховском хантыйском синтаксические связи с глаголами движения могут выражаться с помощью послелогов, которые функционируют как маркеры пространственной и временной семантики. Единицы, которые можно отнести в разряд послелогов, по функциональным признакам можно разделить на две группы: собственно послелог и послеложные имена [30. С. 74].

К первой группе собственно послелогов относятся единицы, функционально и семантически сходные с русскими предлогами. Они не претерпевают формальных изменений, употребляясь после слов, синтаксические связи которых выражают в предложении. Из этой группы послелогов с глаголами движения встречаются следующие: *тосă* ‘до’, *қоуат* ‘по’, *туути* ‘через’, *қут’ға* ‘к’ и др.

В примере 25 позицию актанта, который выражает конечную точку, заполняет собственное имя *larjaq* ‘Ларьяк’ с послелогом *тосă* ‘до’:

25. *larjaḵ* *močə* *kəš-s-əm*
 Ларьяк до бежать- PST1-SBJ.1SG
 'Я бежал до Ларьяка.'

Существительное, которое находится в синтаксической связи с послелогом, может маркироваться падежным суффиксом. Например, в примере 26 мы находим, что при глаголе *məntü* 'идти' объектный актант выражает синтаксическую связь синтетическим способом, принимая суффикс аблативного падежа *korlikijoy* 'из Корликов', и аналитическим – с помощью послелога *muṭi* 'через'. Такое употребление не относится к типичным случаям.

26. *os* *korlikij-oy* *muṭi* *körə* *mən-tü* *mas-wel*
 ну Корлики-ABL через пешком идти-INF должен-NPST.SBJ.3SG
 'А через Корлики надо пешком идти.'

Ко второй группе относятся послеложные имена, которые могут функционировать как знаменательные, так и как служебные слова послеложного значения. Употребляясь в послеложной функции, по типу предлогов в русском языке, в ваховском хантыйском они маркируются суффиксами лативного *-a/-ä*, аблативного *-oy/-öy*, аллативного *-pa/pä* падежей, указывая на направления движения (куда?) и (откуда?), а также суффиксом местного падежа *-nə/-nä*, указывая на место (где?). При этом послеложные имена синтаксически связаны с существительным, которое падежным суффиксом, как правило, не маркировано. Суффиксы в морфологической структуре послеложных имен модифицируют семантику исходной единицы и могут рассматриваться в таких случаях как компонент единой нерасчленяемой единицы, например послеложное имя *ont-oy* «нутро»-ABL как нерасчленяемая единица приобретает значение «из, по». При глоссировании подобных примеров мы сохраняем прозрачность морфемного строения послеложного имени и указываем суффиксальную морфему как падежный маркер.

Языковой материал показывает, что в сочетании с глаголами движения употребляются послеложные имена *säyä* 'по чему-либо', *ḵasa* 'за что-либо (куда?)' и *ḵasnə* 'за чем-либо (где?)', *onta*, *onpa* 'в' (куда?), *onnə* 'в' (где?), *ontoṭ* 'из' (откуда?) (*ont* 'нутро, пространство внутри чего-либо'), *čöñčä* 'за' (куда?), *čöññä* 'за' (где?), *čöñčöy* 'из-за' (*čöñč* 'спина'), *kötä* 'между (куда?)', *kötoṭ* (откуда?) и *kötnə* 'между' (где?) (*köt* 'промежуток, пространство') и др. Каждое послеложное имя содержит в своей форме морфему падежа.

Приведем несколько примеров, иллюстрирующих использование глаголов движения с послеложными именами, образующими синтаксические конструкции с существительными. В примере 27 объектный актант при глаголе движения *luṭta* 'вставать' выражается существительным *oṭṭi* 'дверь' без падежного суффикса с послеложным именем *ḵasa* 'за' в форме лативного падежа:

27. *oyp* *kas-a* *luP-aγan*
дверь за-LAT вставать.на.ноги-NST.SBJ.3SG
'Он встал за дверь.'

В примере 28 глагол *koγalta* 'шагать' имеет две валентности: субъект *sawəs iki* 'Севсики' и актант *lokäl säyā* 'по его следу', выраженный существительным в притяжательном склонении с послеложным именем *säyā* 'за' в форме лативного падежа.

28. *liy* *lok-äl* *säy-ä* *sawəs* *iki* *koγäl-wäl*
3SG след-POSS.3SG за-LAT лесной.дух старик шагать-
NPST.SBJ.3SG

'По его следу Севсики идет.'

Проиллюстрируем случаи употребления глаголов движения *kästü* 'бежать' и *koγalta* 'шагать' в сочетании с послеложным именем *ontoy* 'из, по', маркированным показателем аблативного падежа.

29. *wor* *ont-oy* *ämp* *käs-käs*
лес нутро-ABL собака бежать-PST2.3SG
'По лесу собака бежала.'

30. *kasí* *koγäl-wäl* *wor* *ont-oy*
человек шагать-NPST.SUB.3SG лес нутро-ABL
'Человек шагает по лесу.'

Интересным случаем является пример 31, в котором актантная позиция объекта при глаголе *mäntü* реализована конструкцией существительного *loköy* 'дорога' в аблативном падеже с послеложным именем *pöyla* в лативном падеже 'вдоль, досл. по боку'.

31. *lin* *lok-öy* *pöyl-a* *män-s-äyän*
3DU дорога-ABL бок-LAT идти-PST1-SBJ.3DU
'Они вдоль дороги шли.'

Примером использования послеложного слова в форме аллативного падежа служит предложение 32.

32. *mäj* *wor* *on-ra* *män-yäs-öy*
1PL лес нутро-ALL идти-PST2-SBJ.1PL
'Мы пошли в лес.'

В примере 33 глагол движения *kültü* 'подниматься' используется в сочетании с превербом *nuḵ* 'вверх', а одна из актантных позиций заполнена словосочетанием из двух существительных с послелогом: *juγ loryän kötüy* 'между двух корней дерева'.

33. *t'u* *ällä* *juγ* *lor-γan* *köt-öy*
n'orät
этот большой дерево корень-DU промежуток-ABL
тундра
sas *nuḵ* *kül-wäl*
горноста́й вверх подниматься-NPST.SBJ.3SG
'Между корней этого большого дерева выскочил колонок.'

В примере 34 с глаголом движения *jötä* одна из актантных позиций заполнена формой личного местоимения 2-го лица единственного числа *nüḡ* с послелогом *pätä* 'ради', маркированным суффиксом лативного падежа, что также не является типичным случаем, поскольку послелог *pätä* 'ради' обыкновенно употребляется с суффиксом местного

падежа *-nə/-nə* (*pätänə*) и сочетается, главным образом, с местоимениями [30. С. 75].

34. <i>mä</i>	<i>təy</i>	<i>jə-s-äm</i>	<i>nün</i>	<i>pätə-y-a</i>
1SG	сюда	приходить-PST1-SBJ.1SG	2SG	ради-EP-LAT
‘Я приехал сюда ради тебя.’				

В целом обзор языковых данных свидетельствует в пользу того, что применение послелогов обоих типов при глаголах движения является достаточно распространенным явлением. Это связано с функционированием указанных единиц в качестве уточнителей семантики глагола движения. В случае использования послелогов и послеложных имен глаголы движения охраняют свои валентные свойства.

Заключение

Использование инструмента «Валентность глаголов» базы данных ЛингвоДок расширяет исследовательские возможности при анализе корпусов хантыйских аннотированных полевых данных, собранных в ходе экспедиций в последние годы. Автоматическое выделение искомым единиц в корпусе позволяет за короткое время получить доступ к конкретным языковым примерам, отбираемым и сортируемым согласно заданным параметрам поиска. Однако функционал ЛингвоДока еще нуждается в доработке для осуществления более детальной и фокусной обработки языкового материала, в том числе по количественному и семантическому параметрам.

Полевой материал, собранный исследователями от информантов в п. Корлики, Ларьяк, Чахломей, впервые проанализирован с позиции теории валентности. Посредством функционала ЛингвоДока была произведена выборка языковых примеров с глаголами движения из аннотированного корпуса полевых данных ваховского диалекта хантыйского языка, которая позволяет сделать заключения о валентных свойствах единиц из данной лексико-семантической группы.

Группа глаголов движения в ваховском диалекте хантыйского языка включает в себя развернутую сеть лексических единиц, означающих различные способы, направления и виды субъектного движения человека и представителей фауны. Хантыйские глаголы движения в ваховском диалекте используются в синтаксических конструкциях, реализующих их различные валентные характеристики. В зависимости от контекстного содержания глаголы могут открывать от одной до трех валентностей. Наиболее частотной синтаксической связкой является сочетание глагола движения с субъектом, прямым или косвенным объектом, обозначающим различные детали движения и его направления. В конструкциях глагольные актанты могут получать различное грамматическое оформление. Объект при глаголах движения может быть маркирован лативным, аллативным, локативным, комитативным, абессивным, косвенно-

объектным (обликативным) и аблативным падежами или употребляться с двумя типами послелогов. Использование указанных падежных формантов у объектных актантов связано с функциональной спецификой соответствующих падежей в ваховском диалекте хантыйского языка. Послеложные единицы (собственно послелог и послеложные имена) применяются в синтаксических связках с глаголами движения в качестве элементов, функционально похожих на предлоги и в смысловом отношении сочетающихся с именными формами, реализующими объектные актанты. Отличительной особенностью ваховских хантыйских послеложных имен является их формальное маркирование морфемами лативного, аблативного, аллативного и местного падежей, при этом именная форма объекта, как правило, никаким падежом не отмечена. Напротив, собственно послелог употребляется в неизменяемом виде в постпозиции к именным элементам, отмеченных падежными формантами.

Список принятых сокращений

ABL – аблатив, ALL – аллатив, COM – комитатив, DIM – диминутивный, DU – двойственный, EP – эпентетический, LAT – лативный, LOC – локативный, MULT – multicative, NPST – непрошедшее, NST – бессуффиксальное, OBJ – objective, PST1 – прошедшее на -s, PST2 – прошедшее на -yas/-yäs, PST3 – прошедшее на -yal/- yäl, PASS – пассивный, PL – множественный, POSS – посессивный, PRTC – частица, SBJ – субъектный, SG – единственный.

Список источников

1. *Lopatková M., Panevová J.* Recent developments in the theory of valency in the light of the Prague Dependency Treebank // *Insight into Slovak and Czech corpus linguistic.* 2004. P. 83–92.
2. *Кацнельсон С.Д.* Категории языка и мышления: из научного наследия. М. : Языки славянской культуры, 2001. 864 с.
3. *Кибадина С.М.* Распространители в структуре предложения. (К вопросу о реализации валентности глагола) // *Единицы языка в коммуникативном и номинативном аспектах : межвуз. сб. науч. тр. Л., 1986. С. 94–100.*
4. *Helbig G., Schenkel W.* Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. 8, durchgesehene Auflage. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1973/1991.
5. *Влавацкая М.В. и др.* Валентность как потенциал языковой синтагматики: лексико-графический аспект // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2012. № 1. С. 46–51.
6. *Теньер Л.* Основы структурного синтаксиса. М. : Прогресс, 1988. 656 с.
7. *Соловар В.Н.* Одноактантные элементарные простые предложения с семантикой движения в хантыйском языке // *Известия Уральского государственного университета.* Сер. 2. Гуманитарные науки. 2010. № 4 (82). С. 54–61.
8. *Соловар В.Н.* Особенности семантики хантыйских глаголов с превербом *apa* // *Вестник угроведения.* 2018. № 3. С. 470–478.
9. *Соловар В.Н.* Структурно-семантическая характеристика обско-угорских глаголов с превербами *кйтна/катэц/катнац/китху/киттыг* ‘надвое’ // *Вестник угроведения.* 2020а. Т. 10, № 2. С. 313–322.
10. *Соловар В.Н.* Структурно-семантические особенности хантыйских глаголов с превербами *шона/шоппи/суппи/соппи/чөпхэ* ‘пополам’ // *Вестник угроведения.* 2020б. Т. 10, № 3. С. 534–544.

11. **Соловар В.Н.** Семантические особенности хантыйских глаголов с превербами ЙӔХА/ӦУЛӔ ‘вместе’ // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. XXII Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Пенза, 2021. С. 152–155.
12. **Большой** энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.
13. **Степанова М.Д., Хельбиг Г.** Части речи и проблема валентности в современном немецком языке. М. : Высш. шк., 1978. 260 с.
14. **Шустова С.В., Смирнова Е.А.** Теория глагольной валентности в отечественной и западной научной парадигмах // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 1, № 2. С. 119–128.
15. **Lier van E., Messerschmidt M.** Lexical restrictions on grammatical relations in voice and valency constructions // STUF-Language Typology and Universals. 2022. Т. 75, № 1. P. 1–20.
16. **Шустова С.В.** К вопросу о функциональном потенциале языковой единицы (на примере семантической и синтаксической валентности) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 3. С. 161–164.
17. **Найманова Ч.К.** Валентность и уровни языка. 2010. URL: <http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/Naimanova%20Ch.K.pdf>
18. **Апресян Ю.Д.** Лексическая семантика: Синонимические средства языка. М., 1974.
19. **Лещева Л.М.** Комбинаторный потенциал слова и валентность. М., 2020.
20. **Honti L.** Das Alter und die Entstehungsweise der “Verbalpräfixe” in uralischen Sprachen (Unter besonderen Berücksichtigung des Ungarischen). Teil 1 // *Linguistica Uralica*. 1999a. Vol. 35, № 2. S. 81–97.
21. **Honti L.** Das Alter und die Entstehungsweise der “Verbalpräfixe” in uralischen Sprachen (Unter besonderen Berücksichtigung des Ungarischen). Teil 2 // *Linguistica Uralica*. 1999b. Vol. 35, № 3. S. 161–176.
22. **Steinitz W.** Ostjakologische Arbeiten. Beiträge zur Sprachwissenschaft und Ethnographie. Berlin : Akademie-Verlag, 1980. Band IV. 497 S.
23. **Steinitz W.** Dialektologisches und etymologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprache. Berlin : [w/p], 1966–1991. 2019 S.
24. **Kiefer F.** Verbal prefixation in the Ugric languages from a typological-areal perspective // *Language and its Ecology: Essays in Memory of Einar Haugen*. Berlin : Mouton de Gruyter, 1997. P. 323–341.
25. **Kiefer F., Honti L.** Verbal prefixation in the Uralic languages // *Acta Linguistica Hungarica*. 2003. Vol. 50, № 1–2. P. 137–153.
26. **Закирова А.Н., Муравьев Н.А.** Превербы пӧх и јӧхӱ в западных диалектах хантыйского языка: аспектуальный и дискурсивный анализ // Урало-алтайские исследования. 2019. № 4 (35). С. 53–70.
27. **Варда В.Е.** Превербы в восточных диалектах хантыйского языка // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 2 (167). С. 43–49.
28. **Nikolaeva I.A.** Ostyak. München; Newcastle : Lincom Europa, 1999. 110 p.
29. **Talmy L.** Semantics and Syntax of Motion. Syntax and Semantics. Vol. 4 / ed. by J. Kimball. N.Y. : Academic Press, 1975. P. 131–138.
30. **Терёшкин Н.И.** Очерки диалектов хантыйского языка (ваховский диалект). Л. : Наука, 1961. 204 с.

References

1. Lopatková M., Panevová J. (2004) Recent developments in the theory of valency in the light of the Prague Dependency Treebank // *Insight into Slovak and Czech corpus linguistics*. pp. 83–92.

2. Kacnel'son S.D. (2001) Kategorii yazyka i myshleniya: iz nauchnogo naslediya [Categories of language and thinking: from the scientific heritage]. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury. 864 p.
3. Kibardina S.M. (1986) Rasprostraniteli v strukture predlozheniya. (K voprosu o realizacii valentnosti glagola) [Distributors in the structure of the sentence (On the issue of the implementation of the valence of the verb)]. Edinicy yazyka v kommunikativnom i nominativnom aspektah: mezhvuz. sb. nauch. tr. L. pp. 94–100.
4. Helbig G., Schenkel W. (1973/1991) Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. 8., durchgesehene Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
5. Vlavackaya M.V. et al. (2012) Valentnost' kak potencial yazykovej sintagmatiki: leksikograficheskij aspekt [Valence as a potential of language syntagmatics: lexicographical aspect]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 1. pp. 46–51.
6. Tenier L. (1988) Osnovy strukturnogo sintaksisa [Bases of structural syntax]. M.: Progress. 656 p.
7. Solovar V.N. (2010) Odnoaktantnye elementarnye prostye predlozheniya s semantikoj dvizheniya v hantyjskom yazyke [One-Actant Elementary Simple Sentences with the Meaning of Movement in the Khanty Language] // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 2, Gumanitarnye nauki. 4 (82). pp. 54–61.
8. Solovar V.N. (2018) Osobennosti semantiki hantyjskih glagolov s preverbom *ara* [Features of the semantics of the Khanty verbs with the preverb *ara*]. Vestnik ugrovedeniya. 3. pp. 470–478.
9. Solovar V.N. (2020a) Strukturno-semanticheskaya harakteristika obsko-ugorskih glagolov s preverbami *kätna/katäw/kamnäw/kutxu/kuttiŋ* 'nadvoe' [Structural and semantic characteristics of Ob-Ugric verbs with preverbs *kätna/katäw/kamnäw/kutxu/kuttiŋ* 'in two']. Vestnik ugrovedeniya. Vol. 10. 2. pp. 313–322.
10. Solovar V.N. (2020b) Strukturno-semanticheskie osobennosti hantyjskih glagolov s preverbami *šöpa / šöppi / suppi / soppi /čöpxä* 'popolam' [Structural and semantic features of the Khanty verbs with preverbs *šöpa / šöppi / suppi / soppi /čöpxä* 'in half']. Vestnik ugrovedeniya. Vol. 10 (3). pp. 534–544.
11. Solovar V.N. (2021) Semanticheskie osobennosti hantyjskih glagolov s preverbami *JÄHA/ËUJJA* 'vmeste' [Semantic features of Khanty verbs with preverbs *JÄHA/ËUJJA* 'together']. Sovremennaya nauka: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii. Sbornik statej XXII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii v 2 chastyah. Penza. pp. 152–155.
12. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' [Big Encyclopedic Dictionary] (1998). Gl. redaktor V.N. Yarceva 2-e izd. M.: Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 685 p.
13. Stepanova M.D., Hel'big G. (1978) Chasti rechi i problema valentnosti v sovremennom nemeckom yazyke [Parts of speech and the problem of valence in modern German.]. M.: Vysshaya shkola. 260 p.
14. Shustova S.V., Smirnova E.A. (2015) Teoriya glagol'noj valentnosti v otechestvennoj i zapadnoj nauchnoj paradigmah [The theory of verbal valency in Russian and Western scientific paradigms]. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. Vol. 1 (2). pp. 119–128.
15. Lier van E., Messerschmidt M. (2022) Lexical restrictions on grammatical relations in voice and valency constructions. STUF-Language Typology and Universals. Vol. 75 (1). pp. 1–20.
16. Shustova S.V. (2013). K voprosu o funkcional'nom potencie yazykovej edinicy (na primere semanticheskoy i sintaksicheskoy valentnosti) [On the question of the functional potential of a language unit (on the example of semantic and syntactic valency)]. Istor. i soc.-obrazovat. mysl'. Krasnodar. 3. pp. 161–164.
17. Najmanova Ch.K. (2010) Valentnost' i urovni yazyka [Valence and levels of language]. URL: <http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/Naimanova%20Ch.K.pdf>.

18. Apresyan Yu.D. (1974). Leksicheskaya semantika: Sinonimicheskie sredstva yazyka [Lexical semantics: Synonymous means of language].
19. Leshchyova L.M. (2020). Kombinatornyj potencial slova i valentnost' [Combinatorial potential of the word and valency].
20. Honti L. (1999a) Das Alter und die Entstehungsweise der "Verbalpräfixe" in uralischen Sprachen (Unter besonderen Berücksichtigung des Ungarischen). Teil 1. *Linguistica Uralica*. Vol. 35 (2). pp. 81–97.
21. Honti L. (1999b) Das Alter und die Entstehungsweise der "Verbalpräfixe" in uralischen Sprachen (Unter besonderen Berücksichtigung des Ungarischen). Teil 2. *Linguistica Uralica*. Vol. 35 (3). pp. 161–176.
22. Steinitz W. (1980) Ostjakologische Arbeiten. Beiträge zur Sprachwissenschaft und Ethnographie. Berlin: Akademie-Verlag, Band IV. 497 p.
23. Steinitz W. (1966–1991) Dialektologisches und etymologisches Wörterbuch der ostjakischen Sprache. Berlin: [w/p]. 2019 p.
24. Kiefer F. (1997) Verbal prefixation in the Ugric languages from a typological-areal perspective. Eliasson S., Jahr E.H. (eds.). *Language and its Ecology: Essays in Memory of Einar Haugen*. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 323–341.
25. Kiefer F., Honti L. (2003) Verbal prefixation in the Uralic languages. *Acta Linguistica Hungarica*. Vol. 50 (1–2). pp. 137–153.
26. Zakirova A.N., Muraviev N.A. (2019) Preverby *nõx* i *jõxi* v zapadnyh dialektah hantyjskogo yazyka: aspektual'nyj i diskursivnyj analiz [Preverbs *nõx* and *jõxi* in the Western dialects of the Khanty language: aspectual and discursive analysis]. *Ural-Altaic Studies*. 4 (35). pp. 53–70.
27. Varda V.E. (2016) Preverby v vostochnykh dialektah hantyjskogo yazyka [Preverbs in Eastern dialects of the Khanty language]. *Vestnik TGPU*. 2. pp. 43–49.
28. Nikolaeva I.A. (1999) *Ostyak*. München; Newcastle: Lincom Europa. 110 p.
29. Talmy L. (1975) *Semantics and Syntax of Motion*. *Syntax and Semantics*. Vol. 4 / Ed. by J. Kimball. NY: Academic Press. pp. 131–138.
30. Tereshkin N.I. (1961) *Ocherki dialektov hantyjskogo yazyka (vahovskij dialekt)* [Grammar of the Khanty language dialects (Vakh dialect)]. L.: Nauka. 204 p.

Информация об авторах:

Воробьева В.В. – кандидат филологических наук, научный сотрудник, Институт системного программирования им. В.П. Иванникова РАН (Москва, Россия); доцент, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия). E-mail: vorobeva@tpu.ru

Новицкая И.В. – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: irno2012@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Vorobeva V.V., Ph.D. (Philology), Researcher, Ivannikov Institute for System Programming of the RAS (Moscow, Russia); Associate Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: vorobeva@tpu.ru

Novitskaya I.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Professor of the Department of English Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: irno2012@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК 811.112.2

doi: 10.17223/19996195/61/4

Русские и немецкие сказки как объект анализа в исследовании менталитета нации

**Алена Викторовна Корнеева¹,
Елена Владимировна Кузина², Елена Юрьевна Надеждина³**

^{1, 2} *Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия*

³ *Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники,
Томск, Россия*

¹ *korneevaalyona1@rambler.ru*

² *keepsake27@rambler.ru*

³ *elena.i.nadezhkina@tusur.ru*

Аннотация. Проанализированы различные подходы к рассмотрению понятий «ментальность» и «менталитет». Единой концепции в определении характера данных категорий не существует. В данном случае методологическая проблема дефиниции представляет собой творческий поиск. Отсутствие единого подхода обуславливает диалектическое, дискуссионное раскрытие возможностей интерпретации менталитета как прообраза индивидуальности и самобытности этноса.

Подчеркивается неравнозначность данных феноменов. Ментальность понимается как совокупность мыслительных процессов, включающих построение особой картины мира, а менталитет – как система мировоззрения, основанная на этнической картине мира, которая передается в процессе социализации и включает в себя представления о приоритетах, нормах и моделях поведения в конкретных обстоятельствах. Менталитет разных народов различен, так как отличается форма восприятия мира, языковое мышление и речевое поведение. Национальные черты определяют часто на основе так называемых этнических стереотипов. В основе таких национальных характеристик лежат особенности коммуникативного поведения, которые предопределяются типом культуры, а также социокультурными отношениями и ценностями. Между ментальностью, языком и культурой существует связь, которая выражается в личностной идентичности представителя определенного этноса. Языковая картина мира отражает особенности национального менталитета.

Текст сказки характеризуется простотой языкового выражения, стереотипизованностью, импровизационностью. Сказка раскрывает культурную информацию языковых знаков, скрытую за языковым значением, формирует и создает культурные концепты. Сказка как текст отображает национальное своеобразие народа через символы, языковые средства, образы и является результатом длительного поступательного развития мифопоэтических и религиозных аспектов сознания и языка, которые влияют на восприятие и интерпретацию сказки как особого семантического текста, отражающего менталитет нации. Национальные особенности сказок содержатся в их сюжетах, в специфике образов героев, в именах героев, в понятиях нравственности, добра, зла, справедливости. Сказочный текст – это значительный пласт культуры, который касается различных сфер человеческой жизни: быта, национальных обрядов, отношения к вере или к

власти. Таким образом, анализ русской языковой картины мира в сравнении с немецкоязычной, дает возможность проследить взаимосвязь менталитета и языка, выявить национальную специфику русских и немецких сказок.

Ключевые слова: ментальность, менталитет, языковая ментальность, сказка, личностная идентичность, национальная идентичность

Для цитирования: Корнеева А.В., Кузина Е.В., Надеждина Е.Ю. Русские и немецкие сказки как объект анализа в исследовании менталитета нации // Язык и культура. 2023. № 61. С. 47–62. doi: 10.17223/19996195/61/4

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/4

Russian and German fairy tales as the object of national mentality analysis

**Alyona V. Korneeva¹,
Elena V. Kuzina², Elena Yu. Nadezhkina³**

^{1, 2} *Altai State University, Barnaul, Russia*

³ *Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, Tomsk, Russia*

¹ *korneevaalyona1@rambler.ru*

² *keepsake27@rambler.ru*

³ *elena.i.nadezhkina@tusur.ru*

Abstract. The article gives analysis of different approaches to the interpretations of the concepts of "mentality" and "mindset". The research revealed that there is no unified vision for defining the character of these categories. In this case the methodological problem of finding the definition requires creative research. The lack of common approach determines the dialectical, debatable disclosure of opportunities of interpreting the mindset as a prototype of an ethnic group's individuality and uniqueness. The nonequivalence of these phenomena is emphasized in the article. The mentality is considered as a combination of thinking processes including the modelling of the world picture while the mindset is considered as a system of vision of the world based on the ethnic world picture being transmitted in the process of socialization and including awareness of priorities, norms and behavior models in certain circumstances. Large international studies found that different nationalities have different mentality. The differences are in their language cognition, communicative behavior and the way the individuals perceive the world. National characteristics are represented through ethnic stereotypes. In this context, communicative behavior is considered as one of the most significant national characteristics that is determined by the type of culture, sociocultural relations and values. Mentality, language and culture are linked through the personal identity of a certain ethnic group's representative. The linguistic world picture reflects the characteristics of a nation's mentality. The selected texts of the fairy tales are characterized by the simplicity of linguistic means, stereotypization of images and elements of improvisation in the plot. A fairy tale as a text, which reflects the national identity of people through symbols, linguistic means, images. The result of this process is a long progressive development of the mythopoetic and religious aspects of consciousness and language, which affect the perception, and interpretation of the fairy tale as a special semantic text. National peculiarities are reflected on the plot of the fairy tale, character types, their names, in the concept of good and

evil. The text of fairy tales contains huge cultural inheritance of different spheres of human life reflecting their customs, lifestyle, attitude to religion. Thus, the comparative analysis of the Russian and German world picture enables to establish the relationship between mentality and language and to reveal the national peculiarities of Russian and German fairy tales.

Keywords: mentality, mindset, language mentality, fairy tale, personal identity, national identity

For citation: Korneeva A.V., Kuzina Elena V., Nadezhkina E.Yu. Russian and German fairy tales as the object of national mentality analysis. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 47-62. doi: 10.17223/19996195/61/4

Введение

Процесс глобализации стремительно охватывает современный мир. Население Земли мигрирует, сближаясь и интегрируя в новые межнациональные культурно-языковые сообщества. В межкультурной коммуникации важными являются такие аспекты, как национальный характер, способ и стиль мышления, эмоциональные особенности коммуникантов, менталитет. Для того чтобы строить эффективное общение с представителями других этносов, необходимо изучать язык и культуру, менталитет данного народа.

Проблема ментальности рассматривалась учеными с трех позиций: 1) изучение социальных навыков (механизмов) мышления; 2) история «коллективных автоматизмов в ментальной сфере» и 3) система ценностных ориентаций [1. С. 27]. В ментальности заложены особенности коммуникации, мышления и формы взаимоотношений между людьми. Термин «ментальность» не имеет определенной дефиниции. Впервые он был введен французской историографической школой Анналов в XX в. и обозначал «коллективное мировидение» [2].

Усвоение ментальности человеком происходит через процесс присвоения социального опыта (интериоризации) – через изучение языка, межличностное общение. Ментальность народа определяет его картину мира и поведение. Она проявляется в коммуникативном поведении и коммуникативном сознании представителей определенной культуры, которые непосредственно зависят от культурных норм, ценностей и символов этого народа. В.В. Фролов определяет ментальность как форму и способ отражать объекты и явления окружающей действительности образом, который присущ каждой личности и этнической группе, к которой она принадлежит. Это нравственная и духовная составляющая, ценности, установки, восприятие мира. На формирование менталитета влияют национальные традиции и обычаи, социальные факторы и окружение [3. С. 110]. Немецкий исследователь П. Динцельбахер рассматривает менталитет как совокупность представлений и форм мышления, чувственного восприятия, которые характерны для определенного коллектива в определенное время [4. С. 26].

В психологии в понятие «ментальность» входят все личностные образования внутреннего мира человека, определяющие его принадлежность к определенному этносу. Особые отличительные черты и свойства представителей одной нации формируют национальный характер. Ментальность – это единство интеллектуальных и духовных операций, в результате которых формируется особая картина мира [5. С. 15].

Термин «языковая ментальность» впервые стал использоваться в языкознании с 1990 г. Мировосприятие народа находит отражение в языке [6. С. 118]. В языке наиболее полно отражен внутренний мир человека, особенности представления народа об окружающей действительности. В.А. Пищальникова рассматривает вопрос о соотношении языка и ментальности. В языке хранятся, формируются и передаются знания и представления о мире, в языке народа представлена его ментальность, национальный характер [7. С. 32].

Каждый этнос имеет свое мировосприятие, так как отражение окружающей действительности в языке обусловлено национально-специфическими особенностями, а сам язык развивается в процессе познавательной и коммуникативной деятельности данного народа [8. С. 84]. Определенный народ формирует свойственные только ему стереотипы сознания и деятельности. «Каждый язык отражает определенный способ восприятия и организации мира» [9. С. 15].

В.В. Колесов подчеркивает роль ментального языкового пространства в развитии личности, при этом под ментальностью он понимает восприятие действительности через призму родного языка, его категорий и форм. Человек воспринимает мир на уровне символов и образов через язык [10].

Менталитет разных народов различен, так как отличается форма восприятия мира, языковое мышление и речевое поведение. Национальные черты определяют часто на основе так называемых этнических стереотипов. В основе таких национальных характеристик лежат особенности коммуникативного поведения, которые предопределяются типом культуры, а также социокультурными отношениями и ценностями. Так, например, немцам приписывают пунктуальность, трудолюбие, толерантное отношение к другим людям, образу жизни, культуре и т.д. В основе большинства этих черт лежит специфичность коммуникативного поведения, которую легко объяснить, проанализировав особенности немецкой истории, культуры, социокультурной организации общества и культурных ценностей. Поэтому следует подчеркнуть не только особенности национального характера, но и менталитет народа. Этнологи определяют менталитет как «систему мировоззрения, основанную на этнической картине мира, передающуюся в процессе социализации и включающую в себя представления о приоритетах, нормах и моделях поведения в конкретных обстоятельствах» [11. С. 228]. Через данные

представления возможно описание культурных традиций, присущих народу, и его стиля коммуникативного поведения.

В коллективной монографии «Европейская история менталитета», вышедшей в Германии в 2008 г., дается анализ различных интерпретаций этого термина [12]. Зарубежные исследователи определяют менталитет как осознанные установки, неопределенные структуры, не-вербализованные в словах понятия. Это базовые репрезентативные концепции человека о мире, о его роли и месте в этом мире, познание природы и Бога как творца всего сущего. С помощью мышления человек познает мир, окружающую действительность, а менталитет – это восприятие, истолкование мира, представления и интерпретация этих образов [12].

Историк Ш. Хас отмечает неоднозначность термина «менталитет». С одной стороны, это термин для описания предполагаемых исторических фактов, с другой – это обозначение категории, которую используют как основной инструмент анализа выявления исторических причин. В 1990-е гг. он широко использовался как концептуальный инструмент. Он оставался спорным в обеих терминологиях, так как недостаточно отражает суть коллективного сознания и не определен как категориальный концепт. В настоящее время термин потерял свое значение в теоретических дискурсах. Но в контексте актуальной истории культуры он употребляется в качестве основного понятия [13].

Маркус Бунтфусс отмечает, что менталитет не рассматривается больше как обозначение для духовного и эмоционального характера человека, а функционирует как категория «объективного духа», т.е. как определение социальных знаний, социальных стратегий и техник общества [14]. Л.Н. Пушкарев определяет мышление как познание мира, а менталитет – как манеру мышления, его склад, его особенности и своеобразие [15].

В сравнительном анализе русского менталитета с немецким удалось определить признаки языкового и речевого менталитета каждой нации, которые закрепились в общественно-психологических чертах:

- отличие в отношении к принятым правилам, инструкциям, указаниям: немцы – очень законопослушные граждане;
- проявление эмоций: импульсивность – сдержанность, практичность;
- аккуратность и порядок: у немцев все продумано и структурировано. Высота кустов определена законом, и все должны это соблюдать. Порядок означает – определенный мусор в определенный контейнер;
- отношение к экологии: рациональные и экономные;
- ценности жизни: здоровье и работа. Умение работать в коллективе. Важен зрительный контакт при общении: смотрят собеседнику в глаза, демонстрируют уважение и доверие к нему.

Между ментальностью, языком и культурой существует связь, которая выражается в личностной идентичности представителя определенного этноса. Это совокупность субъективного опыта, состоящая из представлений индивидуума о себе самом, собственной личности, своем народе.

Связь языка, культуры и национальной идентичности рассматривалась многими учеными через анализ различных информационных источников, содержащих культурное наследие народа, так как в них наиболее тесно прослеживается связь творческой силы, резерва, носителя и передатчика культурного содержания духа народа, которое впитывается человеком определенного языкового сообщества в процессе интериоризации, присвоения социального опыта. Язык является исходной предпосылкой этого процесса, так как без языка нет культуры. Разные языки представляют разную картину мира (Wittgenstein «*die Grenze meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt*»).

Язык определяет форму и способ восприятия и интерпретации [16]. Категории «язык» и «мышление» связаны, языковой и ментальный аспект отражаются в языковой картине мира. Языковая картина мира – это интерпретация реальности в языке, которая содержит в себе способы восприятия мира, людей, образцы предметов и т.д. Это не зеркальное отображение окружающей действительности или фотографирование реальных объектов, это интерпретация мира, его субъективный портрет. Эта интерпретация действует как субъективное восприятие и концептуализация реального мира носителем определенного языка. Поэтому она имеет субъективный, антропоцентрический характер, но одновременно является и интересубъективной, так как эта интерпретация подлежит обобществлению и выступает связующим звеном членов языкового и культурного сообщества. Эта интерпретация объединяет людей через способ мышления, чувства и ценности и определяет, как члены данного сообщества воспринимают и понимают социальную ситуацию.

Языковая картина мира закреплена в национальном языке и способе употребления родного языка носителем, а также соответствует его жизненным потребностям и амбициям, отражает его менталитет. По мнению Ю.Д. Апресяна, это «*naïves Bild*», т.е. картина мира, которая конструируется человеком в соответствии с его возможностями, что указывает на антропоцентрический характер, социальные потребности и этноцентрический менталитет [17]. Такая картина мира свойственна, прежде всего, обыденному, бытовому языку.

Роль языка в формировании нации, «духа народа», его воздействие на мысли и чувства отмечал в своих работах немецкий ученый В. фон Гумбольдт [18]. Через язык выражается национальная ментальность. Национально-культурное пространство обуславливает мировос-

приятие, таким образом, думать и размышлять о мире мы можем только в категориях и знаках своего родного языка, используя его концептуальное семантическое поле. Основанием национальных культур являются различные картины мира, созданные нациями в родном языковом пространстве [19].

Этнические отличия заложены в образе жизни, укладе, быте, привычках, традициях и обычаях, в коммуникативном поведении и коммуникативном сознании представителей определенного народа. Многие исследователи отмечают одну из важнейших черт русских – коллективизм (соборность), поэтому им свойственно чувство принадлежности к определенному обществу, теплота, открытость и эмоциональность взаимоотношений. Эти особенности русской культуры отражаются в русском языке. Как считает А. Вежицкая, русский язык уделяет эмоциям гораздо больше внимания (чем английский) и имеет значительно более богатый репертуар лексических и грамматических выражений для их разграничения [20].

Языковая картина мира отражает особенности национального менталитета. Анализ русской языковой картины мира, в сравнении с немецкоязычной, дает возможность проследить взаимосвязь менталитета и языка, выявить национальную специфику на материале русских и немецких сказок.

Сказка – самый известный, насчитывающий многовековую историю вид словесного творчества. Это самый распространенный жанр искусства в мире. Она содержит свою специфическую жизненную и социальную философию народа, сформировавшуюся в результате влияния быта и истории. Сказка понятна всем, для нее не существует языковых границ, она передается от одного народа к другому и сохраняется в живом виде тысячелетиями [21. С. 3–7].

Значимость сказки велика. Сказка как текст отображает национальное своеобразие народа через символы, языковые средства, образы и является результатом длительного поступательного развития мифопоэтических и религиозных аспектов сознания и языка, которые влияют на восприятие и интерпретацию сказки как особого семантического текста, отражающего менталитет нации. Сказка имеет различную психолого-познавательную природу. Сказки пробуждают чувства и воображение, так как связаны с сюжетами, представляющими часть общего наследия нации. Они остаются на протяжении длительного времени значимыми и современными для каждого человека, потому что содержат интерпретацию переживаний, свойственных всем. Тексты сказок показывают национальное своеобразие народа наилучшим образом.

В культуре народа есть черты, отражающие его индивидуальное, этническое своеобразие, которое включает этническую индивидуаль-

ность, состоящую из индивидуальных особенностей народа и соединения индивидуальных и групповых черт нации. Язык и вера – факторы, которые определяют народный менталитет и влияют на формирование как индивидуально-неповторимых, так и некоторых общих с другими народами групповых черт.

Немецкий ученый Вильгельм фон Гумбольдт подчеркивал воздействие языка на духовное развитие народа. Разные языки представляют собой не только разные оболочки общечеловеческого сознания, но и различные видения мира. Язык и литературное творчество отражают «душу» народа, лежащий в основе его ментальный концепт. Персонажи сказок создавались из представлений народа, фактов, которые затем воплощались в художественные образы. Человек нуждался в вымысле, чтобы познавать и понимать окружающую действительность.

В национальном характере, национальной специфике содержатся основные признаки: общность происхождения, общность исторических судеб, общность культурных ценностей и традиций, общность языка, эмоциональных и символических связей, общность территории. В менталитете народа проявляются свойственные ему черты определенного национального характера: честность, храбрость, практичность, непрактичность, консервативность, аккуратность, пунктуальность, юмор. Одновременно такие качества, как трудолюбие, гордость, независимость, свойственны любому народу.

Нравственный и духовный потенциал личности, ее ценностный мир, идеалы, устремления находят выражение в особенностях характера и стереотипах поведения, способе мышления, значимых социально-жизненных целях и избираемых методах их достижения, все это и содержат персонажи сказок [22. С. 40].

Методология исследования

Сказка живет в фольклоре и передает от поколения к поколению только то, что является важным для людей. Сказка содержит мудрость своего народа, его традиции, мечты. Жизнь разных культур и наций похожа: простые люди трудятся и борются с невзгодами и несчастьями, мечтают о лучшей доле и т.д.

Исследование русских и немецких сказок позволяет выявить схожие и отличительные черты. Действующие лица – положительные и отрицательные герои.

Экспозиция русской сказки начинается обычно с выражений «в тридевятом царстве», «как-то раз», «жили-были», это указывает на время и место событий в сказке, которые могли быть в действительности. При анализе немецкой сказки можно определить следующее выражение начала: «Es war einmal» («однажды»). Это говорит о том, что все

рассказанное в сказке отдалено во времени и невозможно. В русской сказке событие может произойти в любое время, временные промежутки четко не определены.

Схожесть сказок проявляется в сюжетной линии – в самом начале происходит какое-либо несчастье, беда и герои пытаются исправить ситуацию.

В ходе действия сюжета происходят перемены, герои проходят через испытания. Затем наступает кульминация – точка наивысшего напряжения в развитии сюжета и развязка, определяющая исход сказки. При сравнительном анализе немецких и русских сказок можно сделать вывод о сходстве в построении сюжета сказки. Различия проявляются в качествах и характере героев, особенно наглядно это представлено в сказках, где главные герои – животные, а люди появляются лишь отчасти. Приведем примеры наиболее известных сказок: «Hase und Igel», «Die Bremer Stadtmusikanten», «Der Wolf und die sieben jungen Geißlein», «Katze und Maus in Gesellschaft», «Der Hase und der Igel».

В этих сказках животные сильно очеловечены и изображены как более сложные персонажи со стремлениями и желаниями. Основной чертой сказки является ясная мораль, которой подчинено действие и которая доминирует в символике животных. Сказки о животных обладают эмоциональной глубиной, несмотря на их простую повествовательную структуру, и допускают разные интерпретации вместо простой морали. Животные здесь символизируют конкретный аспект человеческой души. Таким образом, животные в определенной степени являются людьми, одетыми в костюмы животных, причем костюм служит символом определенного типа людей (например, хитрых, простодушных, безрассудных). При этом в немецких сказках осуждаются пороки, присущие не только немецкой нации, а всему человечеству: жадность, глупость, трусость, лицемерие и т.д.

В произведениях немецкого фольклора животные олицетворяют иные черты, чем эти же животные в русском фольклоре:

Заяц – самолюбивый, глупый и надменный.

Ёж – хитрый, трудолюбивый и изворотливый.

Кот – умный, находчивый, лживый.

Гусь – мудрый, находчивый.

Лисица – хитрая, ловкая, умеет найти выход из любой ситуации.

Волк – злой, коварный, глупый, сильный, неуклюжий, жадный, голодный.

Мышь – добрая, доверчивая.

Немецкие персонажи характеризуются педантизмом, сдержанностью и практичностью – чертами, которые свойственны немецкому народу, поэтому большинство животных в немецких сказках олицетворяют ум и расчетливость.

Симпатия немецкой нации – это трудолюбие, упорство, рациональность. Национальная специфика сказок проявляется и в образах героев. Например, сказочный персонаж – ведьма. Немецкие ведьмы живут в чистых, милых, аккуратных домиках. Их домики сделаны из печенья, пирогов и сахара: «...es war aber ein kleines Gärtchen an dem verwünschten Häuschen, darin standen zwölf Lilien Blumen» («Die zwölf Brüder»). Они доброжелательны и последовательны. В доме у них всегда порядок, чистота, уют – все высокоорганизованно, все имеет свое место. Все вышеперечисленное характеризует менталитет, национальный характер немцев. Они всегда последовательны, точны и аккуратны.

Русская (славянская) Баба-яга – фигура независимая, хотя у нее много общего с западной ведьмой. В немецких сказках феи обходятся без своих атрибутов (метлы, избушка на курьих ножках, животные), но обладают магической силой. Баба-яга – злобная старушка, которая обитает в дремучем лесу в избушке на курьих ножках. Неотъемлемыми атрибутами являются метла и ступа. В доме у злобной старухи всегда хаос, бардак, разруха. Она также хранит разные зелья и знает заклинания на все случаи жизни. Но не стоит забывать о широкой русской душе. При встрече Баба-яга всегда интересуется у путника, откуда он идет и куда держит путь. Как заботливая бабушка она всегда накормит странника и истопит баню. «Напоила их, накормила и спать положила». Проанализировав данного персонажа, его манеру общения, можно сделать вывод о том, что Баба-яга олицетворяет не только негативные качества, но и доброту, отзывчивость, гостеприимство русского человека.

Таким образом, сравнив сюжетные линии и персонажей немецких и русских сказок, можно отметить культурные и ментальные отличия народа, которые проявляются в фольклоре.

Исследование и результаты

В сказке как жанре народного творчества заложены как отличия жизненного уклада разных народов, так и их многовековая самобытная история, традиции, обычаи и суеверия. Особая значимость заключается в том, что сказка – это не только вымышленная история, а историческое произведение, несущее в себе нужную и полезную для всех информацию [23].

Сказки являются генетической памятью и корнями народа, источником мудрости и духовного развития. Погружаясь в сказочный мир, человек черпает духовную силу, которая многие столетия хранится в сказках и передается из поколения в поколение.

Текст сказки характеризуется простотой языкового выражения, стереотипизированностью, импровизационностью. Сказка раскрывает культурную информацию языковых знаков, скрытую за языковым зна-

чением, формирует и создает культурные концепты. Поэтому любая сказка может быть неким отражением, визуализацией национальной картины мира, истории, народа, личности и его менталитета. Дискурсивное пространство, создаваемое коллективной языковой личностью того или иного этноса, представляет собой языковую репрезентацию национального менталитета. Особенно ярко он представлен в сказках.

Русская сказочная картина мира представляет собой многогранный феномен, который содержит следующие характеристики: конкретно-образное мировосприятие, эмоциональность, загадочность, целенаправленность на реализацию гуманистических принципов христианства. Основа русского национального характера – духовность.

И.А. Ильин писал, что русская культура, прежде всего, построена на чувстве и сердце, на созерцании, на свободе совести и свободе молитвы. Это они являются первичными силами и установками русской души, которая задает тон их могучему темпераменту. В качестве вторичных сил выступают воля, осознанная мысль, правовое сознание и организаторские функции. Следовательно, русский народ – народ сердца и совести. Здесь источник его достоинств и недостатков. В противоположность западному человеку здесь все основано на свободной доброте и на несколько мечтательном, порою сердечном созерцании. Отсюда и терпение, почти «божественная крепость» русского человека, простота и достоинство, «удивительно спокойное отношение к смерти» как предельной форме зла [24].

Персонажи сказок опосредованно передают дух народа. Сходство национальных черт, образа мышления, жизненной позиции можно увидеть в их поступках и делах. Характер национального менталитета содержится в народной мудрости, которая предстает в сказках и соответствует действительности. Идеи и чувства, свойственные природе народа и формировавшиеся на протяжении всего его существования, ответственность за выбор и принятие решения находят отражение в сказке.

Национальные особенности сказок содержатся в их сюжетах, в специфике образов героев, в именах героев, в понятиях нравственности, добра, зла, справедливости. Похожие черты сюжетов, сказочных образов и мотивов обусловлены сходными экономическими и историческими условиями жизни различных народов, общностью человеческих ценностей.

Каждая сказка содержит определенный вымысел, который часто связан с реальностью. С помощью сказки человек может окунуться в другой мир, реальность, о которой мечтал, попробовать сделать то, что хотел, но не смог сделать в реальной жизни, проявить себя по-другому, в том качестве, в котором он не может предстать в действительности [25].

В большинстве волшебных русских и немецких сказок особое значение имеет *символический образ дома и дороги*. Жизнь человека

похожа на дорогу, которую каждый выбирает для себя сам и проходит тоже сам. Образ дороги символизирует и такие процессы, как движение, поиск, испытание и обновление личности героя.

Важная часть человеческой жизни – это дом. Одним из отрицательных героев русских сказок является Баба-яга. Это часто худая, злая, жестокая старуха с костяной ногой. В доме у Бабы-яги творится хаос, разруха, немытая посуда. В немецких сказках ведьмы живут в опрятных, милых, аккуратных домиках. Их домики сделаны из печенья, пирогов и сахара. «...es war aber ein kleines Gärtchen an dem verwünschten Häuschen, darin standen zwölf Lilien Blumen» («Перед заколдованным домом был маленький садик, в котором росли двенадцать лилий»). В доме немецкой Нехе всегда порядок чистота, уют все высокоорганизованно, все имеет свое место. Это черта национального менталитета и национального характера немцев. Они всегда последовательны, точны и аккуратны.

Немецкая сказка – это поиск себя в своем единственно реальном мире. Русская сказка – это поиск лучшего мира для себя. Волшебные сказки содержат в себе сюжеты добра и зла. Многие исследователи считают, что в русской сказке понятия добра и зла существенно размыты, поскольку свои поступки герои совершают исходя из целесообразности, а не в силу каких бы то ни было законов. В немецкой же сказке понятие справедливости социально обусловлено. Главная мысль немецкой сказки «Der Hase und der Igel» («Заяц и ёж») – о ценности семейной жизни и взаимопомощи. Семья ежа – образ «правильной» немецкой семьи, в которой хозяин – мудрый, основательный и сметливый человек и может постоять за честь своей семьи, а его жена для него – поддержка и опора. Заяц олицетворяет собой образ важного высокомерного господина, поэтому победа ежа носит социальный характер, так как это победа простого человека над знатым, надменным бюргером.

Типичная характерологическая немецкая черта – «трудолюбие» наблюдается во многих сказках: «Frau Holle», «König Drosselbart», «Das tapfere Schneiderlein». Главных героев отличает аккуратность, целеустремленность, усердие и старание. Все это присуще немецкому народу.

Трудолюбие, старательность, добросовестность – характерологические черты героев и русских сказок («Морозко», «Волшебная дудочка», «Поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю, что» и др.). Добросовестное отношение к труду всегда вознаграждалось.

Сказки выражают дух, характер и мудрость народа, самосознание, этническую идентичность.

Основное предназначение сказки заключается в обеспечении гармонии в существовании отдельного человека в социальной жизни. С этим связаны универсальные функции сказки: выход за простран-

ственно-временные границы, формирование мировоззрения, объединение реального и идеального миров.

Сказочное мышление открывает возможности, реализация которых может стать нравственным ориентиром для современного человека: любить родную землю, свою семью, помнить о традициях своего народа, ценить их, знать свои корни; не завидовать никому и не делать зла – тогда человек будет жить в согласии со своей совестью, с миром в душе и будет счастлив.

Ф. Ленц видит в сказке внутреннюю личностную историю жизни каждого человека, где все персонажи – это различные качества и образы духовного начала человека. «Сказки – это выраженные в образах внутренние судьбы и пути развития отдельного человека» [26. С. 7].

Волшебные сказки и мифы, появившиеся и сохранившиеся в разных уголках планеты, одинаково увлекательны, понятны и интересны для представителей любых национальностей, любого возраста и профессий. Следовательно, символы и образы, заложенные в них, универсальны, характерны для всего человечества [27].

Заключение

Таким образом, менталитет передает национальную специфику каждого народа, в которую включены: самосознание, привычки, вкусы, традиции, связанные с национальными чувствами, национальная культура, быт, национальная гордость и национальные стереотипы по отношению к другим народностям. Анализ русских и немецких сказок позволил выявить неповторимые черты, которые дают яркое представление о культуре и быте обоих народов. Проведенный сравнительный анализ русских и немецкий сказок помог выявить их национальные особенности. В сходстве сюжета просматривается разный национальный колорит. Сказки оригинальны и неповторимы, в них проявляется не только культура народа, но и особая архаическая форма мышления, основные сюжеты, образы и мотивы которой дошли до нас с древних времен.

Сказочный текст – это значительный пласт культуры, который касается различных сфер человеческой жизни: быт, национальные обычаи, отношение к вере или к власти. Сказки немецкого и русского народов создавались веками и по крупицам, опираясь на характеры реальных людей разного времени. Это дает нам право видеть в сказке отражение национального менталитета, народного мироощущения, мировосприятия, мировоззрения.

Список источников

1. **Гофф Ж.Л.** С небес на землю (Перемены в системе ценностных ориентаций на христианском Западе XII–XIII вв.) – Одиссей. Человек в истории. М. : Наука, 1991. С. 25–44.
2. **Февр Л.** Бои за историю. М. : Наука, 1991. 629 с.
3. **Фролов В.В.** Язык и ментальность. СПб. : Петербургское востоковедение, 2004. 240 с.
4. **Dinzelbacher P.** Zur Theorie und Praxis der Mentalitätsgeschichte // Europäische Mentalitätsgeschichte. Stuttgart, 1993. S. 15–36.
5. **Маслова В.А.** Когнитивная лингвистика. Минск : ТетраСистемс, 2008. 272 с.
6. **Почепцов О.Г.** Языковая ментальность: способ представления мира // Вопросы языкознания. 1990. № 6. С. 115–120.
7. **Пищальникова В.А.** История и теория психолингвистики: курс лекций. М. : Моск. гос. лингв. ун-т, 2007. 228 с.
8. **Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е.** Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. 1992. № 2. С. 84–94.
9. **Маслова В.А.** Лингвокультурология. М. : Наука, 2001. 208 с.
10. **Колесов В.В.** Язык как действие: культура, мышление, человек // Разные грани единой науки. СПб., 1996. С. 58–69.
11. **Лурье С.** Историческая этнология. М. : Аспект-Пресс, 1998. 448 с.
12. **Динцельбахер П.** Европейская история менталитета: основные темы в отдельных исследованиях. Stuttgart, 2008. 804 с.
13. **Haas S.** Mentalität. URL: http://www.geschichtstheorie.de/3_12.html (дата обращения: 20.09.2020).
14. **Buntfuß M.** Tradition und Innovation. Die Funktion der Metapher in der theologischen Theoriesprache. Berlin ; New York : Walter de Gruyter, 1997. 240 p.
15. **Пушкарев Л.Н.** Что такое менталитет? Историографические заметки // Отечественная история. 1995. № 3. С. 158–166.
16. **Сепир Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии. М. : Прогресс : Универс, 1993. 656 с.
17. **Апресян Ю.Д.** О языке толкований и семантических примитивах // Известия АН. Сер. лит. и яз. 1994. № 4. С. 27–41.
18. **Фон Гумбольдт В.** Язык и философия культуры. М. : Прогресс, 1985. 450 с.
19. **Вейсгербер Й.Л.** Родной язык и формирование духа. М. : УРСС, 2004. 232 с.
20. **Везжицкая А.** Семантические универсалии и описание языков. М. : Языки русской культуры, 1999. 900 с.
21. **Пропп В.Я.** Русская сказка. М. : Лабиринт, 2005. 384 с.
22. **Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность. М. : Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
23. **Нечай Ю.П., Шишкина А.Г.** Немецкая и русская ментальность и этнокультура в языковом пространстве // Когнитивная парадигма ментальности в этнолингвокультурном пространстве. Майкоп, 2015. С. 175–194.
24. **Ильин И.А.** Сущность и своеобразие русской культуры. М. : Русская книга – XXI век, 2007. 472 с.
25. **Frey D.** Psychologie der Märchen. Springer-Verlag GmbH Deutschland, 2017. 347 S.
26. **Лениц Ф.** Образный язык народных сказок. М. : Парсифаль, 1995. 336 с.
27. **Бену А.** Символизм сказок и мифов народов мира. Человек – это миф, сказка – это ты. М., 2011. 269 с.

References

1. Goff Zh.L. (1991) S nebes na zemlju (Peremeny v sisteme cennostnyh orientacij na hristianskom Zapade XII – XIII vv.) [From heaven to earth (Changes in the system of value orientations in the Christian West in the 12th - 13th centuries)]. Odissej. Chelovek v istorii. M.: Nauka. pp. 25–44.
2. Fevr L. (1991) Boi za istoriju [Fights for history]. M.: Nauka. 629 p.
3. Frolov V.V. (2004) Yazyk i mental'nost' [Language and mentality]. SPb: Peterburgskoe Vostokovedenie. 240 p.
4. Dinzelbacher P. (1993) Zur Theorie und Praxis der Mentalitätsgeschichte // Europäische Mentalitätsgeschichte. Stuttgart. pp. 15–36.
5. Maslova V.A. (2008) Kognitivnaja lingvistika [Cognitive linguistics]. Mn.: TetraSistems. 272 p.
6. Pochepecov O.G. (1990) Jazykovaja mental'nost': sposob predstavlenija mira [Linguistic mentality: a way of representing the world] // Voprosy yazykoznaniya. 6. M. pp. 115–120.
7. Pischal'nikova V.A. (2007) Istoriya i teorija psiholingvistiki: kurs lekcij [History and theory of psycholinguistics: a course of lectures]. M.: Mosk. gos. ling. un-t. 228 p.
8. Baranov A.N., Kreidlin G.E. (1992) Illokutivnoe vynuzhdenie v strukture dialoga [Illocutionary compulsion in the structure of the dialogue] // Voprosy yazykoznaniya. M. 2. pp. 84–94.
9. Maslova V.A. (2001) Lingvokul'turologija [Linguistic and cultural studies]. M.: Nauka. 208 p.
10. Kolesov V.V. (1996) Yazyk kak dejstvie: kul'tura, myshlenie, chelovek [Language as action: culture, thinking, person] // Raznye grani edinoj nauki. SPb. pp. 58–69.
11. Lurie S. (1998) Istoricheskaja etnologija [Historical ethnology]. M.: Aspekt Press. 448 p.
12. Dincelbaher P. (2008) Evropejskaja istorija mentaliteta: osnovnye temy v odel'nyh issledovanijah [European history of mentality: main themes in selected studies]. Stuttgart. 804 p.
13. Haas S. Mentalität. URL: http://www.geschichtstheorie.de/3_12.html (Accessed: 20.09.2020)
14. Buntfuß M. (1997) "Tradition und Innovation. Die Funktion der Metapher in der theologischen Theoriesprache. Walter de Gruyter, Berlin, New York. 240 p.
15. Pushkarev L.N. (1995) Chto takoe mentalitet? Istoriograficheskie zametki [What is mentality? Historiographic notes] // Otechestvennaja istorija. M.: AST. 3. pp. 158–166.
16. Sapir E. (1993) Izbrannye trudy po jazykoznaniju i kul'turologii [Selected works on linguistics and cultural studies]. M.: Progress: Univers. 656 p.
17. Apresjan Ju.D. (1994) O jazyke tolkovaniy i semanticheskikh primitivah [On the language of interpretations and semantic primitives] // Izv. AN. Ser. lit. i yaz. 4. pp. 27–41.
18. Gumboldt V. (1985) Yazyk i filosofija kul'tury [Language and philosophy of culture]. M.: Progress. 450 p.
19. Veisgerber J.L. (2004) Rodnoj yazyk i formirovanie dukha [Native language and the formation of the spirit]. M.: URSS. 232 p.
20. Vezhbickaja A. (1999) Semanticheskie universalii i opisanie yazykov [Semantic universals and description of languages]. M.: Yazyki russkoj kul'tury. 900 p.
21. Propp V.Ya. (2005) Russkaja skazka [Russian fairy tale]. M.: Labirint. 384 p.
22. Karaulov Ju.N. (2010) Russkij jazyk i jazykovaja lichnost' [Russian language and linguistic personality]. M.: Izdatel'stvo LKI. 264 p.
23. Nechaj Ju.P., Shishkina A.G. (2015) Nemeckaja i russkaja mental'nost' i jetnokul'tura v jazykovom prostranstve [German and Russian mentality and ethnoculture in the language space] // Kognitivnaja paradigma mental'nosti v jetnolingvokul'turnom prostranstve: kol. monografija. Majkop. pp. 175–194.
24. Il'in I.A. (2007) Sushhnost' i svoeobrazie russkoj kul'tury [Essence and originality of Russian culture]. M.: Russkaja kniga – XXI vek. 472 p.

25. Frey D. (2017) Psychologie der Märchen. Springer-Verlag GmbH Deutschland. 347 p.
26. Lenc F. (1995) Obraznyj yazyk narodnyh skazok [Figurative language of folk tales] // М.: Parsifal. 336 p.
27. Benu A. (2011) Simvolizm skazok i mifov narodov mira. Chelovek – eto mif, skazka – eto ty [Symbolism of fairy tales and myths of the peoples of the world. Man is a myth, a fairy tale is you]. М.: Algoritm. 269 p.

Информация об авторах:

Корнеева А.В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков экономического и юридического профилей, Алтайский государственный университет (Барнаул, Россия). E-mail: korneevaalyona1@rambler.ru

Кузина Е.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков экономического и юридического профилей, Алтайский государственный университет (Барнаул, Россия). E-mail: keepsake27@rambler.ru

Надеждина Е.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (Томск, Россия). E-mail: elena.i.nadezhdina@tusur.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Korneeva A.V., Ph.D. (Psychology), Associate Professor, head of the Department of Foreign Languages of Economic and Legal Profiles, Altai State University (Barnaul, Russia Federation). E-mail: korneevaalyona1@rambler.ru

Kuzina E.V., Ph.D. (Psychology), associate professor at the Department of Foreign Languages of Economic and Legal Profiles, Altai State University (Barnaul, Russia Federation). E-mail: keepsake27@rambler.ru

Nadezhdina E.Yu., Ph.D. (Education), associate professor at the Department of Foreign Languages, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics (Tomsk, Russia Federation). E-mail: elena.i.nadezhdina@tusur.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК 81

doi: 10.17223/19996195/61/5

Мем как вирус интернет-коммуникации

Андрей Геннадьевич Фомин¹, Шамиль Рафикович Габитов²

^{1,2} Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия,

¹ andfomin67@mail.ru

² shamil9907@mail.ru

Аннотация. Рассматривается роль мема в коммуникации пользователей Всемирной паутины. Мем – это феномен, который преимущественно ассоциируется с современностью, однако по сути прослеживается в человеческой культуре давно, задолго до появления самого термина. С древних времен человеку разумному было свойственно творчески выражать свои мысли, некоторые из них и по сей день нам известны в виде народных сказаний, пословиц и поговорок, произведений живописи и других проявлений искусства, каждое из которых в своей сути несло определенную идею.

Описывается происхождение термина «мем», его дальнейшее преобразование в интернет-мем в силу активного употребления в коммуникации пользователей в интернет-пространстве, сравниваются подходы отечественных и зарубежных исследователей к определению статуса мема вообще и интернет-мема в частности. Одним из важнейших элементов исследования выступает рассмотрение явления интернет-мема с позиции семиотики. Приводится трактовка феномена интернет-мема, сопоставление его с вирусом, исходя из общих характеристик данных явлений, включающих потребность быть переданным другим носителям для репродукции.

Интернет-мем подразумевает несколько основных разновидностей, различающихся между собой по форме, к ним относятся: текстовый мем, мем-изображение, медиамем и креолизованный текст, являющийся наиболее распространенной среди пользователей формой в интернет-коммуникации. Креолизованный текст представляет собой комбинацию вербальных и невербальных (иконических) знаков. Использование креолизованного текста значительно увеличивает эффективность распространения мема среди пользователей сети Интернет за счет его большей выразительности.

Наглядно проиллюстрировано, на чем основывается и как осуществляется процесс репликации интернет-мемов, в котором может принимать участие любой пользователь интернета. Приведен подробный анализ разнообразных интернет-мемов, отождествляемых с различными сферами жизни общества, например рекламой, политической пропагандой и т.д. Интернет-мем способен преобразовываться под воздействием социокультурных и общественно-политических явлений, к которым изначально не имел никакого отношения. Интернет-мем, выступая аналогом вируса в коммуникации, вовсе не перенимает его сугубо отрицательную коннотацию, а представляет собой одно из уникальных и эффективных современных средств общения в интернете и за его пределами, которое существенно упрощает взаимодействие носителей разных языковых культур, в том числе и благодаря наличию юмористической окраски.

Ключевые слова: интернет-мем, вирус, семиотика, креолизованный текст, каламбур, меметика, имиджборд, видеохостинг

Для цитирования: Фомин А.Г., Габитов Ш.Р. Мем как вирус интернет-коммуникации // Язык и культура. 2023. № 61. С. 63–85. doi: 10.17223/19996195/61/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/

Meme as a virus of internet communication

Andrey G. Fomin¹, Shamil R. Gabitov²

^{1, 2} *Kemerovo State University, Kemerovo, Russia*

¹ *andfomin67@mail.ru*

² *shamil9907@mail.ru*

Abstract. The article aims to identify the role of memes in internet communication. A meme is a phenomenon that is mainly associated with modernity, but in its essence can be traced in human culture long before the appearance of this term itself. Since ancient times, it has been common for a man to creatively express his thoughts, some of them are still known to us in the form of folk tales, proverbs and sayings, paintings and other pieces of art, each of which in its essence carried a certain idea.

The article described the origin of the term "meme" as such, as well as its further transformation into an "Internet meme" through active interaction between users on the Internet, compared the approaches of Russian and foreign researchers to determining the status of a meme in general and an Internet meme in particular. One of the most important elements of the study was the analysis of Internet meme phenomenon from the perspective of semiotics. The authors gave their own interpretation of the phenomenon of the Internet meme, comparing it with a virus, based on the general property of these phenomena which consists in the need to transfer to new carriers to reproduce.

The Internet meme implies several main varieties that differ in their form, these include: text meme, image meme, media meme and creolized text, which is the most common form of Internet communication among users. Creolized text is a combination of verbal and nonverbal (iconic) signs. The use of creolized text significantly increases meme distribution among web users due to its greater expressiveness.

The article clearly illustrated what the process of replication of Internet memes is based on and how it is carried out, in which any Internet user is able to participate. The authors also provided a detailed analysis of various Internet memes identified with various spheres of society, e.g., advertising, political agenda, etc. An Internet meme can be transformed under the influence of social, cultural and political phenomena, to which it initially had nothing to do. Internet meme, on the one hand, acting as an analogue of the virus in communication, does not at all adopt its purely negative connotation, but represents one of the unique and effective modern means of communication on the Internet and beyond, which significantly simplifies the interaction of speakers of different linguistic cultures, including due to its humorous coloring.

Keywords: internet meme, virus, semiotics, creolized text, pun, memetics, image board, video hosting

For citation: Fomin A.G., Gabitov Sh.R. Meme as a virus of internet communication. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 63-85. doi: 10.17223/19996195/61/5

Введение

На сегодняшний день широкое распространение мемов в виртуальном пространстве давно успело стать повседневностью. В том или ином виде интернет-мемы даже начинают проникать в общение за пределами сети Интернет. Тем не менее вопросы трактовки интернет-мема как феномена до сих пор остаются актуальными. Мемы как феномен, ставший повсеместно известным в среде молодежи и распространившийся главным образом посредством Всемирной паутины, представляют собой любопытный пример того, как понятие, изначально разработанное и описанное исключительно в научной среде, обрело несколько иную интерпретацию в период бурного развития компьютерных технологий: подавляющее большинство наших сограждан, услышав это слово, вероятнее всего, посчитают, что речь идет именно об интернет-меме.

Подобное положение дел сегодня совершенно не вызывает никаких вопросов у простых граждан, пользующихся интернетом (а количество таковых, как известно, неуклонно растет и едва ли перестанет расти с учетом нынешнего уровня развития технологий и глобализации), а скорее воспринимается как данность, так как мемы в интернете давно перестали быть неотъемлемой частью тех или иных субкультур и перекочевали в обиход электронных изданий различных средств массовой информации, где их используют не только в качестве иллюстрации специфических аспектов современного молодежного сленга, но и как полноценный инструмент эмоционального воздействия на потенциального читателя. Данное обстоятельство оказывается по своей сути неминуемым, ведь любое событие, попавшее в информационное пространство, может стать мемом, и, что характерно, его распространение по сети может оказаться как спонтанным явлением, так и плодом кропотливой работы профессионалов в сфере PR или, например, политических технологий.

Примечателен тот факт, что внушительная часть интернет-мемов одинаково известна повсеместно вне зависимости от языка оригинала, что очевидно свидетельствует не только о неизбежности глобализации в общем, но и конкретно о растущей эффективности процессов межкультурной коммуникации.

Однако рассмотрим ситуацию с самих ее истоков. Итак, мем – это феномен, который преимущественно ассоциируется с современностью, однако по своей сути прослеживается в человеческой культуре задолго до появления самого данного термина. С древних времен человеку разумному было свойственно творчески выражать свои мысли, некоторые из них и по сей день нам известны в виде народных сказаний, пословиц и поговорок, произведений живописи и других проявле-

ний искусства, каждое из которых в своей сути несло определенную идею. Подобно тому как кирпичное строение состоит из множества кирпичей, так и отдельные проявления нашей культуры и культура в целом также состоят из некоего материала. Этот материал составляет основу того фундамента, на котором выстроены проявления культуры, определенный набор мельчайших смысловых единиц, сумма которых преобразуется в культурные концепты человеческого общества. Иначе говоря, можно выделить мельчайшие единицы информации, представляющие культурную ценность. Такими единицами могут выступать именно мемы.

Методология исследования

Методологическая основа данного исследования включает концепции выделения и описания явления мема в работах отечественных и зарубежных авторов. Для подробного обсуждения данного феномена следует проследить историю искомого термина в научной среде. В 1976 г. свет увидел научно-популярный труд Ричарда Докинза под названием «Эгоистичный ген». Именно благодаря ему известность обрели как сам ученый, так и предложенный им термин «мем», который рассматривался в первую очередь как понятие, аналогичное гену, однако если последний служит базовой единицей хранения и передачи биологической информации, то первый выполняет ту же самую роль, но уже по отношению к информации, значимой для определенной культурной традиции и способной быть воспринятой иными культурами.

Как некая единица информации, являющаяся важной для культуры, мем по сути представляет собой любую идею, символ, манеру или даже образ действия, который передается посредством множества способов, как то: речи, письма, ритуалов, жестов, или, например, учитывая специфику передачи информации в наш век, видео. Р. Докинз утверждал, что примерами мемов служат мелодии, идеи, модные словечки и выражения, способы варки похлебки или сооружения арок. Точно так же, как гены распространяются в генофонде, переходя из одного тела в другое с помощью сперматозоидов или яйцеклеток, мемы распространяются в том же смысле, переходя из одного мозга в другой с помощью процесса, который в широком смысле можно назвать имитацией [1].

Таким образом, помимо непосредственно идей также допускается причисление к мемам и конкретных проявлений поведения человека. Исходя из положений Докинза, Р. Броди приводит пример подобного аспекта мема: некоторые женщины носят длинные юбки в одном сезоне, в другом без видимых причин перенимают новый мем и впредь длинным предпочитают короткие [2]. Как видно из вышесказанного, при описании мема Докинзом выделяется множество сходств с наукой

биологией, ведь мемы, согласно ученому, представителю эволюционной биологии, точно так же, как и гены, подвергаются мутации, искусственной селекции и, разумеется, в первую очередь естественному отбору. При подробном изучении вопроса исследователями также отмечается относительно «нестрогий подход Р. Докинза и его последователей к определению мема». Так, А.Г. Квят отмечает, что подобное рассмотрение обсуждаемого явления приводит к весьма обобщенной его трактовке, исходя из которой допускается, что под мемами можно понимать буквально все, что может быть скопировано одним человеком у другого [3].

Итак, исходя из концепции Докинза, которая позже оформилась в самостоятельную и довольно неоднозначную в научных кругах дисциплину – меметику, мемы существовали в обществе задолго до появления самого термина «мем», и их репродуктивный успех во многом зависел от уровня развития средств коммуникации. По этой причине закономерным следствием появления почты, телеграфа, радио, телевизора, а впоследствии и интернета становится более эффективная передача от индивида к индивиду мемов, причем кроме возможности ретранслироваться практически в любую точку по всей площади земного шара мемы также неизменно обретали и различные графические формы.

Так, Ю.В. Щурина выделяет следующие основные разновидности интернет-мемов: 1) текстовый мем (как правило, представляет собой отдельное слово, словосочетание или фразу: «Доказано британскими учеными...», «Дратути», «Это фиаско братан» и т.д.); 2) мем-изображение (подразделяются на оригинальные изображения, обладающие юмористической окраской, и так называемые фотожабы, т.е. изображения, преобразованные при помощи сторонних программ, например в Adobe Photoshop); 3) медиамем (короткие видеоролики, будь то вырезки из фильмов, сериалов, телепередач, которые также могли подвергнуться монтажу в специализированных компьютерных программах, или оригинальные видеозаписи пользователей); 4) креолизованный мем (один из видов креолизованных текстов. Подобные мемы состоят из двух частей: вербальной (надписи) и иконической (картинки). Пожалуй, именно такую разновидность интернет-мемов можно назвать одной из самых распространенных) [4].

Примечателен и тот факт, что большая часть интернет-мемов всех видов так или иначе имеет юмористическую окраску. Подобная особенность во многом способствует распространению мемов, поскольку общение в интернете располагает к игровой форме [5]. Интернет-мем, являясь термином XXI в., обозначает явление спонтанного лавинообразного распространения в интернет-среде какой-либо информации посредством разнообразных способов [6], причем в определенных случаях понятие «интернет-мем» также может включать в себя и непосредственно саму эту информацию.

Поскольку настоящее исследование ставит своей целью выявление роли частного проявления мема, а именно интернет-мема, следует обратиться к более поздним изысканиям в данной области. Отметим, что, согласно мнению современных исследователей, интернет-мемы также следует относить к прецедентным феноменам. Как отмечает Ю.В. Щурина, являясь разновидностью прецедентных феноменов, интернет-мемы сохраняют в себе информацию о том тексте, информационном ресурсе, культурном феномене или историческом событии, который послужил источником для появления мема [4]. Таким образом, интернет-мемы представляют собой «воспроизводимые в актах коммуникации феномены, хорошо известные всем представителям культурно-языкового коллектива» [7]. В этом смысле «любой прецедентный элемент (имя, текст, ситуация) в сжатом виде может передавать информацию о первоисточнике, а иногда о целом культурном или историческом событии. Такой элемент обладает особым типом коннотации – культурным» [8]. Данные умозаключения позволяют сделать вывод о том, что по своей сути мем как прецедентный феномен обладает свойствами, присущими тексту, следовательно, он также, по мнению М.М. Бахтина, представляет собой диалог автора не только с читателем, но и со всей современной, предшествующей и последующей культурой [9]. Подобные свойства описывают интернет-мем как комплексное явление, оказывающее заметное влияние не только на процесс непосредственно коммуникации в интернет-пространстве между пользователями сети, но и на культуру современного общества.

Тем не менее существующая теоретическая база не отменяет многочисленных дискуссий вокруг феномена «мем». При рассуждении о природе мема, его роли в культуре и современной коммуникации некоторые исследователи закономерно обращаются к вдохновленной самим Р. Докинзом меметике. Однако меметика как научная дисциплина и по сей день имеет весьма спорный статус и подвергается критике. Многие западные исследователи отмечают, что сама «идея мемов как культурного аналога генов спорная» [10] и опровергается большинством ученых-биологов. В своей монографии Т. Тайлер указывает, что в отличие от генов мемы не существуют в реальности, это лишь научная абстракция [11], и определенный итог деятельности меметики подводит Б. Эдмондс в статье с красноречивым названием «Выявленное убожество аналогии гена и мема: почему меметика неспособна сама по себе произвести существенных результатов» [12].

Не отстают и отечественные исследователи. В статье Т.Е. Савицкой «Интернет-мемы как феномен массовой культуры» приводится достаточно резкая трактовка: «вся научность» меметики была и остается на уровне яркой остроумной аналогии с «генами-репликаторами». Меметика навсегда застряла на уровне блестящего, публицистически

броского сравнения ген–мем–вирус, эксплуатируя при этом все таящиеся в обществе подспудные страхи и опасения по поводу возможности манипуляции сознанием научными методами [13. С. 3].

Косвенно концепцию передачи идей, подобно генам, рассмотрел академик РАН С.Г. Инге-Вечтомов. Он допустил, что хотя мы и не знаем пока закономерностей этого сигнального наследования, но очень много общего между наследованием в популяциях и передачей вот такой вот информации негенетическим путем. Как гены мутируют, так и идеи мутируют. Некоторые опечатки меняют смысл слова, и при переписывании текста вы получаете искаженные тексты, иногда – с другим смыслом... Идеи приходят, минуя границы, и обогащают или разрушают имеющуюся систему идей. При этом в противовес вышесказанному он приводил принцип Вейсмана, согласно которому главное отличие сигнального наследования от классического генетического наследования такое: при стандартном генетическом наследовании не происходит наследования приобретенных признаков [14]. Как видно из данного комментария, хотя прямое сравнение социокультурного явления «мем» и биологического «ген» не вполне целесообразно, отрицать определенные сходства также не приходится.

Однако наибольший интерес для нас представляет критика меметики с позиций семиотики, в частности в трудах Т. Дикона, К. Кулла и др. Заключается она в том, что мем является примитивной концепцией знака. Следовательно, мем – это знак без его триадной природы, т.е. он представляет собой деградировавший знак, который сохраняет лишь способность к копированию. Соответственно, в более широком смысле мемы являются объектами копирования, в то время как знаки – объектами перевода и интерпретации [15].

При рассмотрении данных трактовок следует выделить тот факт, что, с одной стороны, опровержение аналогии «мем – ген» демонстрирует нецелесообразность попытки сопоставить социокультурный феномен мема и биологический – гена, с другой – лишь подталкивает к созданию альтернативной аналогии, которая бы в очередной раз выявила очевидные сходства между мемом и вирусом. Для начала сопоставим ген и вирус. В отличие от живых организмов, жизнедеятельность клеток которых обусловлена генами, вирусы в принципе не относятся к живой природе, при этом размножаются они при помощи клеток живых организмов, проникая в них и воспроизводя репликацию, т.е. воссоздавая себе подобных в зараженном организме. Учитывая, что, согласно Т. Дикону [16] и К. Куллу [15], с позиций семиотики мем – это примитивный знак, лишенный своей изначальной природы, главная черта которого – способность к копированию, т.е. размножению (а последнее закономерно производится посредством самих знаков, другими словами, паразитируя на них), напрашивается прямое сопоставление именно вируса и мема, при-

чем не только с точки зрения науки о природе живых организмов – биологии, но и науки о природе знаков – семиотики.

Одной из ключевых деталей, способствующих рассмотрению интернет-мема в качестве вируса в виртуальной коммуникации, является присущий ему процесс репликации. Для наглядной демонстрации авторами были отобраны конкретные примеры, иллюстрирующие особенности функционирования подобного механизма. Материал исследования формировался на основе сплошной выборки с использованием различных интернет-платформ: социальных сетей «ВКонтакте», Twitter, Instagram, видеохостингов и видеостриминговых сервисов Youtube, Twitch, фотохостингов Pinterest, форумов 9gag, Reddit, Pikabu. Помимо непосредственно постов и комментариев членов сообществ, видеороликов и стримов, во внимание принимались и официальные заявления в СМИ. Большинство примеров, приводимых в настоящей статье, представляют собой креолизированный текст (в отдельных случаях – фрагменты веб-страниц) и вынесены в виде иллюстраций к тексту работы.

Методология исследования включает следующие лингвистические методы: описательный, сравнительный, сопоставительный, компонентного анализа, контекстного анализа, направленные на выявление ключевых особенностей интернет-мема, обуславливающих его успешное распространение в интернет-среде и за ее пределами, в частности при рассмотрении процесса репликации.

Исследование и результаты

Мем по Докинзу – это так называемый репликант, как правило, выраженный какой-то идеей (концептом), которая, подобно генам, передается от человека к человеку, эволюционирует и мутирует с тем, чтобы передаваться еще эффективнее [1]. Очевидно, что потребность в передаче новым носителям является определяющей для мема, т.е. его репродуктивная функция – основная, как и у вируса, выступающего биологическим аналогом мема, что видится весьма актуальным в свете недавней ситуацией пандемии. Поэтому полагаем, что, основываясь на репликационной природе, мем можно сравнить с вирусом, практически полностью поразившим интернет-коммуникацию. На данный момент практически невозможно представить интернет-коммуникацию без интернет-мемов. При этом одни области всемирной сети склонны к поражению мемами в большей степени, другие – в меньшей, словно обладают иммунитетом к данному вирусу.

Так, например, наиболее благоприятной средой, стабильно насыщаемой интернет-мемами, выступают столь многочисленные сегодня социальные сети, в которых круглосуточно с помощью всевозможных устройств, в том числе различных гаджетов, пребывают мил-

лионы людей как с целью коммуникации с друзьями и близкими, так и по работе: Twitter, Facebook, «ВКонтакте», «Одноклассники», и это лишь наиболее известные социальные сети. К ним же можно отнести и так называемые мессенджеры, которые распространены в первую очередь на мобильных устройствах, однако способны применяться и на персональных компьютерах, например WhatsApp, Viber или Telegram. Особняком стоит небезызвестный Instagram, который изначально был приложением для загрузки пользовательских фотографий и коротких видео, а теперь по набору доступных функций стал в один ряд со специализированными приложениями ведущих социальных сетей, некоторые, в частности «ВКонтакте», даже позаимствовали из него отдельные элементы интерфейса.

Те же разделы интернета, которые созданы профессионалами для профессионалов, как правило, в наименьшей степени подвержены обмену мемами, но такая возможность, разумеется, не исключается. Кроме того выделяются и определенные очаги распространения, а именно форумы, чья деятельность в первую очередь завязана на производстве и распространении всевозможных мемов, как 9gag, а также имиджборды, т.е. сетевые форумы для обмена картинками по типу англоязычного 4chan или отечественного «двача» – 2ch. Также весомую роль в распространении мемов играют видеохостинги – сайты, на которых публикуются видео. Самый известный из них, YouTube, по сути, заменивший молодому поколению телевидение, построен в первую очередь на пользовательских видеороликах (на данный момент все крупные СМИ и различного рода компании и корпорации также располагают собственными каналами на данном сервисе) и трансляциях в прямом эфире, многие из которых посвящены видеоиграм. Культура видеоигр в последние годы выросла настолько существенно, что появились специализированные видеостриминговые сервисы во главе с Twitch, на которых ведутся прямые трансляции как киберспортивных соревнований, так и «геймплея» (игрового процесса) пользователей, из которых самые популярные стримеры, т.е. пользователи, стабильно ведущие трансляции на сервисе, способны набирать до 660 тыс. зрителей, одновременно смотрящих трансляцию, суммарный же рекорд платформы достигает отметки более чем в 4 млн человек. Сами по себе трансляции, нередко отличающиеся довольно эксцентричными ведущими и изначально предрасположенной к потреблению мемов публикой, значительно повышают шансы на появление новых интернет-мемов, активно публикующихся на других платформах. Наиболее меметические картинки остаются в самом сервисе Twitch в виде «эмодзи» смайликов, с помощью которых пользователи выражают свои эмоции в чате трансляции.

От теоретического поля дискуссии перейдем к более конкретным примерам. Итак, примем на веру утверждение о сопоставимости вируса и мема и попробуем доказать эту точку зрения. В первую очередь необ-

ходимо признать существенную роль мемов как средства межкультурной коммуникации. Возвращаясь к вариантам графического исполнения, стоит отметить явление языковой игры или его конкретного проявления – каламбура. Чем же примечательны каламбуры? Пожалуй, с их помощью мемы способны произвести еще больший эффект.



Рис. 1. Каламбур в виде слияния слов Thor (Тор) и названия известного бренда L'Oréal Paris

Приведем пример каламбура, основанного на слиянии двух слов (см. рис. 1): Thor (Тор) и названия известного бренда L'Oréal Paris. Суть каламбура состоит в шутке на тему того, что в одном из фильмов франшизы «Мстители» герой Криса Хемсворта отрастил настолько длинные волосы, что мог бы открыть собственный бренд косметики. Этот и другие подобные мемы были представлены лично актеру на шоу Конана О'Брайана. Хотя данный интернет-мем, очевидно, обрел популярность в англоязычном интернете, на данный момент и для большинства русскоязычных пользователей будет понятен его смысл. Более того, принцип, на котором построена шутка, активно эксплуатируется пользователями для создания сотен подобных образов. Так, искомый мем «THOR» встраивается в разнообразные графические знаки, которые часто даже не имеют между собой ничего общего, и, подобно вирусной инфекции, наводняет интернет, проявляясь, например, в виде следующих креолизованных текстов.

Итак, каждое изображение представляет собой креолизованный текст, т.е. сочетание картинки (иконический компонент) и текстовой надписи (вербальный компонент). В первом примере (рис. 2) даны 9 картинок с Тором из вселенной «Мстители» от Marvel, каждая из ко-

торых выполнена в определенном стиле и снабжена соответствующей надписью.



Рис. 2. Мемы «THOR» в виде креолизованного текста, часть 1

В первом ряду слева направо даны три изображения, на каждом из которых представлен внешний вид Тора от первого фильма к последнему: Thor (первый фильм серии), Thor: Mundo Sombrio (португальский вариант названия второго фильма «Тор: Царство тьмы») и Thor Ragnarok (последний фильм трилогии: «Тор: Рагнарек»). Далее идут сращения образа Тора с героями других фильмов и вселенных: Росомхой (из фильма «Wolverine: The Immortal» – «Росомаха: Бессмертный»), Доктором Стрэнджем (порт.: Doutor Estranho), Профессором X (из серии фильмов «Люди X»), Наташей Романовф (из тех же «Мстителей»), Харли Квин (персонаж вселенной комиксов DC) и даже ежом Соником (из одноименной серии игр, фильмов и мультфильмов). Текстовая надпись всякий раз представляет собой каламбур, построенный на одной схеме: в название фильма или имя персонажа вставляется слово *Thor* таким образом, чтобы получалось созвучное изначальному слову.



Рис. 3. Мемы «THOR» в виде креолизованного текста, часть 2

В следующей группе примеров (см. рис. 3) представлен схожий алгоритм, который от предыдущего отличается лишь тем, что теперь парадигма мема «Тор» выходит за рамки вселенной игр, фильмов и комиксов и покусается на такие обыденные понятия нашей жизни, как доктор (DocTHOR), продюсер (producTHOR), эскалатор (escalaTHOR), торнадо (THORnado), калькулятор (calculaTHOR) и даже на имя известного литературного героя Гарри Поттера (Harry PoTHOR). Данный ряд можно продолжать практически бесконечно, все более доводя изначальный мем до абсурда.

Данные явления свидетельствуют о том, что в настоящее время наблюдается достаточно высокий уровень межкультурной интеграции, которая обеспечивает еще более эффективное и вирусное распространение мемов в сети Интернет. Причем каламбуры, лежащие в основе таких мемов, вовсе не обязательно будут основаны лишь на материале одного языка, соответственно, все большее распространение получают интернет-мемы, репликации которых способствует применение пользователями межкультурных каламбуров, опирающихся на базу двух и более языков.

На следующем примере (рис. 4) вырисовывается уникальный случай: пользователи ресурса 9gag придумали такой каламбур, смысл которого сохраняется как в английском языке, так и в языках романской группы: французском, испанском, итальянском и португальском,

при этом на русском шутка заметно теряет в остроте: «Куда попадают кошки после смерти? В кошачье чистилище».



Рис. 4. Каламбуры, предложенные пользователями ресурса 9gag

Комический эффект в английском придает созвучие слова purr (мурлыкать) с первым слогом в слове purgatory (чистилище). Полученное в итоге «purrgatory» дословно будет обозначать «чистилище для тех, кто мурлыкает» т.е. для кошек. В романских же языках подобный эффект достигается благодаря созвучию корневого -gato- со словом «кот» (фр. – chat, исп. – gato, ит. – gatto, порт. – gato). Стоит также отметить, что возможен и альтернативный английский вариант с использованием слова «кот», с помощью которого проиллюстрировать совершенно идентичную схему репликации мема-каламбура на материале

нескольких языков будет еще нагляднее. Иначе говоря, к ряду «purgatorio», «purgatorio», «purchatoire» и «purgatorio» также подходит «purgatory». Приведенный пример отлично иллюстрирует легкость, с которой способны воспроизводиться мемы. В основе каждого конкретного мема лежит достаточно простой интуитивно понятный принцип репликации, который позволяет рядовому пользователю не только воспринимать полученный продукт без всяких затруднений, но и внести свою посильную, а порой даже и невольную лепту в его распространение.

В этом случае можно констатировать полноценную интеграцию мемов в человеческое общество и говорить о том, что роль интернет-мемов становится достаточно существенной, чтобы оказывать влияние на определенные аспекты жизни общества. И действительно, на сегодняшний день мемы активно применяются в различных сферах жизни в зависимости от исполняемой ими функции.



Рис. 5. Мем-реклама, отсылающая к сериалу «Игра престолов»

Начнем с такой обыденной вещи, как реклама. На следующих примерах (см. рис. 5, 6) представлены изображения в виде креолизованного текста, которые содержат как признаки типичных мемов из интернета, так и рекламных плакатов. На первом примере (рис. 5) знакомый многим по известному сериалу «Игра престолов» герой Шона Бина Эддард Старк выступает в качестве главного средства привлече-

ния внимания. В тексте справа даже используется фраза, сама по себе ставшая мемом, рекламировавшая сам сериал и часто в нем фигурировавшая, – «Зима близко!». В данном контексте она имеет прямой смысл, потенциальному покупателю резонно указывают, что в таком случае разумным будет утеплить свой балкон.

На следующем примере (рис. 6) – рекламный щит, содержание которого не отсылает к какому-либо известному феномену. Используется частотная в обществе фраза «Будь мужчиной», а за ней следует противоречивое «Смени пол». Очевидно, в этом случае имеется ввиду все-таки не биологический пол, а пол в жилом помещении, который любезный рекламодаатель предлагает сменить.



Рис. 6. Мем-реклама «Будь мужчиной. Смени пол»

Рассмотрим другой пример (рис. 7). На изображении представлена реклама мероприятия, которое проводилось в Кемеровском государственном университете. Основной посыл сокрыт во фразе «Олды поймут». Под словом «олды», которое является очевидным англицизмом, в интернете имеются ввиду люди, которые были подписаны на канал или блог в течение длительного времени и, таким образом, застали старые («олдовые») публикации.



Рис. 7. Мем-реклама мероприятия Кемеровского государственного университета

В данном контексте термин применяется в более широком ключе: имеются в виду, в принципе, все, кто застал мультфильмы, сериалы и рекламы нулевых (2000–2010 гг.), т.е. мероприятие должно вызвать чувство ностальгии у его участников.

Наконец, последний пример (рис. 8) – это скандальная реклама известного бренда спортивной одежды Reebok. Она была сделана по частной инициативе одного из российских подразделений, поскольку один из редакторов состоял в приятельских отношениях с телеграм-блоггером Залиной Маршенкуловой, чья цитата и приведена в виде текста на данном изображении. По задумке реклама должна была поддерживать феминистическую повестку, показав наглядно, что женщины такие же желанные клиенты для Reebok, как и мужчины. В течение суток после публикации головной офис компании Reebok немедленно удалил эту рекламу из всех сервисов.

К весьма развитой на сегодняшний день сфере развлечений можно отнести, пожалуй, львиную долю всех существующих интернет-мемов исключительно юмористического характера. Сюда же можно отнести уже упомянутые мемы с Тором, которые также популяризировали на шоу Конана О’Брайана, и ряд других довольно схожих примеров. Так, рубрика «Старые добрые мэмы» на отечественном шоу «Вечерний Ургант» буквально основана на использовании мемов, «в свое время, взбаламутивших интернет» (рис. 9).

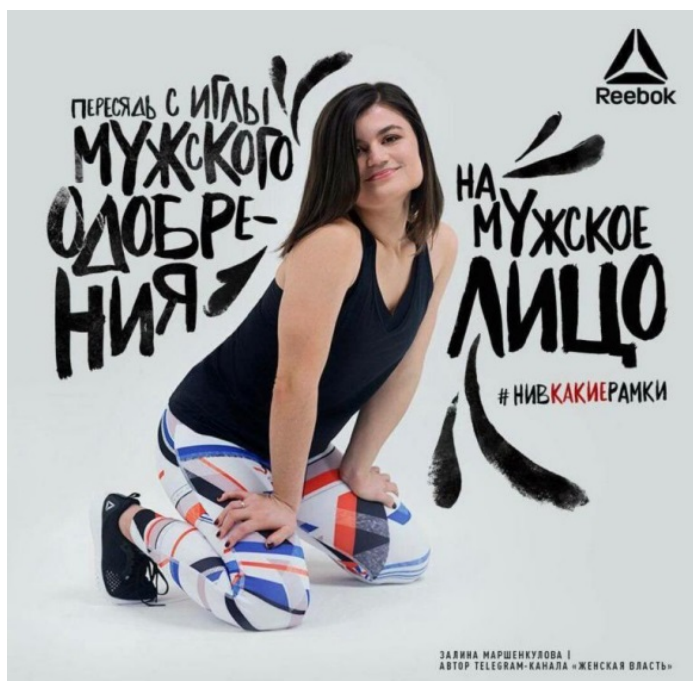


Рис. 8. Рекламная компания Reebok в России #нивкакиерамки (оригинальный слоган Reebok звучал: «Be More Human», т.е. «Будь человечнее»)



Рис. 9. Передача «Старые добрые мамы»

Политическая сфера: одними из самых распространенных мемов в этой области являются так называемые демотиваторы, которые пред-

ставляют собой пародию на распространенные на рабочих местах и в учебных заведениях плакаты-мотиваторы, соответственно, высмеивают клишированность последних и несут противоположный смысл, вызывая вместо радости чувство уныния и отчаяния. Такие мемы обычно изначально связаны с политической жизнью и основаны на злободневном (рис. 10).



Рис. 10. Демотиватор «Политика»

Однако помимо демотиваторов новый смысл обретают даже такие мемы, которые, казалось бы, с политикой не связаны вовсе. Так, вследствие некоторых событий в США, произошедших в период между избранием Джо Байдена президентом и его инаугурацией, руководство Twitch запретило использование одного из старейших и самых популярных мемов-смайликов «rogchamp» в январе 2021 г. Таким образом, компания сама придала своему детищу политический подтекст.

На следующем примере (рис. 11) изображено лицо Райана Гутьерреса, известного как Gootecks, которое используется для выражения радости или изумления, причем как искренне, так и саркастически. Само слово «PogChamp» – не что иное, как сокращение от «rog» – аббревиатура от «play of the game» (буквально – «повтор игры», понятие, пришедшее из игры Overwatch, в которой в конце каждого матча игрокам показывался краткий повтор лучших моментов) и «champion» – чемпион, т.е. лучший игрок. Соответственно, исходя из этимологии слов, значение термина «rogchamp» можно считать как сам факт того, что один или несколько игроков считаются лучшими, чемпионами, попав в повтор лучших моментов матча, так и самих чемпионов матча.

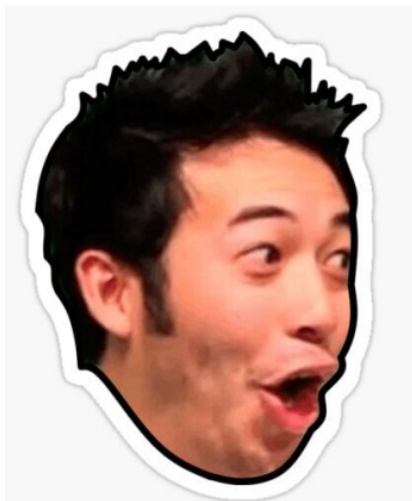


Рис. 11. Эмодзи «PogChamp»

Однако как мем, к которому отсылают и слово, и картинка, *pogchamp* не обозначает чего-то конкретного, а используется в виде эмодзи в чате видеотрансляции, в переписке или в разговоре скорее как междометие для выражения удивления, радости или при виде чего-то, что говорящий считает «крутым». После того как Райан Гутьеррес, чье лицо изображено на иллюстрации с этим мемом, высказал собственное мнение о протестах в Капитолии США, администрация Twitch запретила использование *pogchamp*, так как посчитала, что Гутьеррес призывает американский народ к насилию, а следовательно, эмодзи с ним теперь несет тот же посыл. Таким образом, с подачи самой компании Twitch мем в виде популярного смайлика, использовавшегося преимущественно в чате видеотрансляций на платформе Twitch, может расцениваться как символ протеста против действующей власти в США (рис. 12).



Twitch
@Twitch

...

We've made the decision to remove the PogChamp emote following statements from the face of the emote encouraging further violence after what took place in the Capitol today.

9:12 PM · Jan 6, 2021 · Twitter Web App

7.6K Retweets 9.1K Quote Tweets 36.3K Likes

Рис. 12. Twitch заявили об удалении эмодзи «PogChamp» в Twitter

При сравнении мема с вирусом невольно напрашивается переходящая к нему отрицательная коннотация: ведь вирус априори обозначает отрицательное явление нашей жизни, с которым приходится бороться и которое не несет никакой пользы. Но так ли обстоит ситуация с мемами? Их распространение также трудно (скорее невозможно) контролировать, о многих из них мы узнаем случайно, причем часто изначально вовсе не проявляя интереса к ним, значит ли это, что они не более, чем информационный шум, действующий на нервы?

В определенной степени такое утверждение справедливо, однако в отличие от вирусов мемы не становятся прямой причиной различных заболеваний и горя, а напротив, призваны вызвать у пользователя улыбку. За редкими исключениями мемы – это в первую очередь смешные картинки, которые люди просматривают, делятся с друзьями и знакомыми, чтобы поднять настроение себе и другим, выразить эмоции или банально убить время. На данный момент мемы также открывают широкие возможности для межкультурной коммуникации: смысл в большинстве случаев либо понятен графически, либо интуитивно. Иначе говоря, мем – это лишь очередное средство коммуникации и самовыражения, которое, как и сам человеческий язык, может быть применено во зло или во благо.

Заключение

Меметика Р. Докинза, концепцию которой можно принимать на веру или же оспаривать, позволяет, однако, вывести весьма любопытную аналогию «вирус – мем», которая, в свою очередь, наглядно иллюстрирует процессы стихийного распространения интернет-мемов в информационном пространстве, при этом само распространение сильно напоминает репликацию вирусов. В подтверждение подобной трактовки выступает простой, интуитивно понятный процесс воссоздания и восприятия мемов как силами отдельных пользователей на форумах и в узких группах по интересам, так и в медиасфере руками шоураннеров-профессионалов, причем и те и другие имеют в распоряжении практически неисчерпаемый инструментарий графических средств, которые также не ограничиваются системой какого-то одного языка и позволяют по меньшей мере совмещать, комбинировать и проводить аналогии посредством базы сразу нескольких языков.

Таким образом, интернет-мемы и все сопряженные с ними процессы определенно представляют интерес для дальнейшего глубокого изучения. Кроме того, тенденции межкультурной интеграции и коммуникации, прослеживаемые на их фоне, придают надежду на то, что международное сообщество все же сможет находить общий язык в наше непростое время.

Список источников

1. **Докинз Р.** Эгоистичный ген / пер. Н.О. Фомина. М.: Мир, 1993. 318 с.
2. **Броди Р.** Психические вирусы. Методическое пособие для слушателей курса «современные психотехнологии». М.: Центр психол. культуры, 2001.
3. **Квят А.Г.** Медиамем как инструмент политического PR: когнитивный подход // Медиаскоп. 2013. № 1. URL: <http://www.mediascope.ru/node/1254> (дата обращения: 09.11.2022).
4. **Щурина Ю.В.** Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // Научный диалог. 2012. № 3. Филология. С. 160–172.
5. **Сычев А.А.** Юмор в интернет-коммуникации: социокультурный аспект. URL: https://silver-harbor.clan.su/_fr/0/sychev.pdf (дата обращения: 05.11.2022).
6. **Ксенофонтова И.В.** Специфика коммуникации в условиях анонимности: меметика, имиджборды, троллинг // Интернет и фольклор: сб. ст. М.: Гос. респ. центр рус. фольклора, 2009. С. 285–294.
7. **Красных В.В.** Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация. М., 1998.
8. **Пишкова Е.Ю., Смирнова М.С.** Интернет-мемы: коммуникативный и транслатологический аспекты. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-kommunikativnyy-i-translatologicheskii-aspekty/viewer> (дата обращения: 20.10.2022).
9. **Бахтин М.М.** Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
10. **Blackmore S.** Третий репликатор эволюции: гены, мемы – что дальше? // New Scientist. 2009. Вып. 2719. URL: <https://sites.google.com/site/mememediavirus/4-ssylki/5-suzen-blekmor-susan-blackmore-tretij-replikator-evolicii-geny-memy---cto-dalse> (дата обращения: 27.10.2022).
11. **Tyler T.** Memetics: Memes and the Science of Cultural Evolution // CreateSpace. 2011. P. 130–151.
12. **Edmonds B.** The Revealed Poverty of the Gen-meme Analogy: Why Memetics per se Has Failed to Produce Substantive Results // Journal of Memetics – Evolutionary Models of Information Transmission. 2005. Vol. 9. URL: http://cfpm.org/jom-emit/2005/vol9/edmonds_b.html (дата обращения: 22.10.2022).
13. **Савицкая Т.Е.** Интернет-мемы как феномен массовой культуры // Информкультура онлайн. Аналитика, библиография, фактография по культуре и искусству. 2013. № 3. URL: http://infoculture.rsl.ru/donArch/home/KVM_archive/articles/2013/03/2013-03-03-savitskaya-te-internet-memy-kak-fenomen-massovoy-kultury-i-isкусства (дата обращения: 06.11.2022).
14. **Ойде-Венкловид С.Г.** Генетика, эволюция, человек. Ч. 2 // Коммерческая биотехнология. 1 мая 2007. URL: <http://cbio.ru/page/46/id/3324/> (дата обращения: 22.10.2022).
15. **Kull K.** Copy versus translate, meme versus sign: development of biological textuality // European Journal for Semiotic Studies. 2000. № 12 (1). P. 101–120.
16. **Deacon T.** The Trouble with Memes (and what to do about it) // The Semiotic Review of Books. 1999. № 10 (3).

References

1. Dawkins R. (1993). Egoistichnyj gen [The Selfish Gene]. M.: Mir. 318 p.
2. Brodi R. (2001) Psihicheskie virusy. Metodicheskoe posobie dlya slushatelej kursa "sovremennye psihotekhnologii". [Mental viruses. Methodological guide for students of the course "modern psychotechnologies"] M.: Centr psihol. kultury.
3. Kvyat A.G. (2013) Mediamem kak instrument politicheskogo PR: kognitivnyj podhod [Media meme as a tool of political PR: a cognitive approach]. Mediascope. 1. URL: <http://www.mediascope.ru/node/1254> (Accessed: 9.11.2022).

4. Schurina Ju.V. (2012) Internet-memy kak fenomen internet-kommunikacii [Internet memes as a phenomenon of Internet communication]. Nauchnyj dialog. 3. Filologija. pp. 160–172.
5. Sychev A.A. (2009) Yumor v internet-kommunikacii: sociokulturnyj aspekt. [Humor in Internet communication: socio-cultural aspect]. URL: https://silver-harbor.clan.su/_fr/0/sychev.pdf (Accessed: 5.11.2022).
6. Ksenofontova I.V. (2009) Specifika kommunikacii v uslovijah anonimnosti: memetika, imidzhbordy, trolling [Specifics of communication in conditions of anonymity: memetics, image boards, trolling]. Internet i folklor: sb. st. M.: Gos. resp. centr russkogo folklor. pp. 285–294.
7. Krasnyh V.V. (1998) Virtualnaya realnost ili realnaya virtualnost? [Virtual reality or real virtuality?]. Chelovek. Soznanie. Kommunikaciya. M.
8. Pishkova E.Yu., Smirnova M.S. (2018) Internet-memy: kommunikativnyj i translatsionnyj aspekty. [Internet memes: communicative and translational aspects]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-kommunikativnyy-i-translatologicheskiy-aspekty/viewer> (Accessed: 20.10.2022).
9. Bahtin M.M. (1975) Voprosy literatury i estetiki. [Questions of literature and aesthetics]. M.
10. Blackmore S. (2009) Evolution's third replicator: Genes, memes, and now what? New Scientist, 2719. URL: <https://sites.google.com/site/mememediavirus/4-ssylki/5-suzenblekmor-susan-blackmore-tretij-replikator-evolicii-geny-memy---cto-dalse> (Accessed: 27.10.2022).
11. Tyler T. (2011) Memetics: Memes and the Science of Cultural Evolution. CreateSpace. pp. 130–151.
12. Edmonds B. (2005) The Revealed Poverty of the Gen-meme Analogy: Why Memetics per se Has Failed to Produce Substantive Results. Journal of Memetics — Evolutionary Models of Information Transmission. Manchester, Vol. 9. URL: http://cfpm.org/jomemit/2005/vol9/edmonds_b.html (Accessed: 22.10.2022).
13. Savickaja T.E. (2013) Internet-memy kak fenomen massovoj kultury [Internet memes as a phenomenon of mass culture]. Informkultura onlajn. Analitika, bibliografija, faktografija po kulture i iskusstvu [Infoculture online. Analytics, bibliography, factography on culture and art]. NIC Informkultura RGB. 3. URL: http://infoculture.rsl.ru/donArch/home/KVM_archive/articles/2013/03/2013-03_r_kvm-s3.pdf (Accessed: 6.11.2022).
14. Inge-Vechtomov S.G. (2007) Otvetstvennost biologa. Genetika, evolucija, chelovek. Chast 2 [Responsibility of the biologist. Genetics, evolution, human. Part 2]. Internet-zhurnal Kommercheskaja biotekhnologija. URL: <http://cbio.ru/page/46/id/3324/> (Accessed: 22.10.2022).
15. Kull K. (2000) Copy versus translate, meme versus sign: development of biological textuality. European Journal for Semiotic Studies 12 (1). pp. 101–120.
16. Deacon T. (1999) The Trouble with Memes (and what to do about it). The Semiotic Review of Books 10 (3).

Информация об авторах:

Фомин А.Г. — доктор филологических наук, профессор кафедры переводоведения и лингвистики, Кемеровский государственный университет (Кемерово, Россия). E-mail: andfomin67@mail.ru

Габитов Ш.Р. — аспирант, ассистент кафедры переводоведения и лингвистики, Кемеровский государственный университет (Кемерово, Россия). E-mail: shamil9907@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Fomin A.G., D.Sc. (Philology), Professor of Department of Linguistics and Translation Studies, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia). E-mail: andfomin67@mail.ru

Gabitov Sh.R., Postgraduate Student, Assistant Lecturer, Department of Linguistics and Translation Studies, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia). E-mail: shamil9907@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК 811.112.2'373

doi: 10.17223/19996195/61/6

К вопросу о функциональном потенциале диалекта в произведениях австрийской художественной литературы

Вадим Андреевич Чукшис¹

¹ Государственный гуманитарно-технологический университет,
Орехово-Зуево, Россия, vadchs@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3819-6224>

Аннотация. Проблема определения функционального потенциала австрийских территориальных диалектов в произведениях австрийской художественной литературы продолжает сохранять актуальность и научную значимость. Поднимается вопрос о разграничении понятий «австрийская диалектная литература» и «австрийская диалектно окрашенная литература», дается характеристика стилистических функций диалекта в произведениях австрийской художественной литературы. Актуальность исследования объясняется общезыковедческой, историко-лингвистической и этнокультурной ценностью изучения стилистического потенциала территориальных диалектов Австрии в произведениях художественной литературы. Теоретическая значимость работы обеспечивается интересом современной германистики к особенностям австрийского национального варианта немецкого языка, а также исследованию функций диалекта как одной из основных языковых форм репрезентации этнокультуры Австрии. Научно-практическая ценность исследования заключается в определении роли диалекта как неотъемлемой части этнокультуры Австрии, установлении дальнейших тенденций развития австрийских диалектов в дискурсе австрийских художественных произведений, разработке непротиворечивой концепции актуального этно- и социокультурного статуса австрийских территориальных диалектов.

Автор исходит из положения, что австрийские территориальные диалекты являются важным стилистическим средством, и делает выводы об их функциональном потенциале в австрийском художественном дискурсе. Представлены результаты анализа художественных произведений австрийских писателей: И. Нестроя («Девушка из пригорода», «Кампл, или Девушка с миллионами и швея», «Растерзанный», «На плоскую землю и первый этаж»), Х. Андерле («Красивые похороны. Смертельные истории»), Е. Менасе («Вена»), Ф. Набля («Йоханнес Кранц»), П. Кампы («Второе путешествие»), Э. фон Хорвата («Горная железная дорога»), Э. Канетти («Комедия тщеславия», «Свадьба»). На основе анализа текстов художественных произведений выявляются шесть функций австрийских территориальных диалектов в художественном дискурсе. Посредством анализа реплик героев доказано, что австрийские писатели используют диалект как эффективное художественное средство а) региональной идентификации; б) речевого воздействия; в) обозначения возраста; г) социальной характеристики; д) выражения эмоций персонажа; е) передачи особенностей устного бытового общения героев художественного произведения.

Исследование речи героев австрийских художественных произведений позволило выявить наиболее употребительные диалектные слова и выражения и показать их роль в художественных текстах не только как средств создания индивидуального речевого портрета героев, но и как маркеров этнокультурного своеобразия австрийцев. Охарактеризованные выше функции делают диалектизмы специфическими, социально и ситуативно обусловленными маркерами

австрийской речи. Австрийские писатели, умело инкрустируя диалектную лексику в ткань произведений, стремятся приблизить свои произведения к австрийскому читателю; расширяют стилевое богатство австрийской художественной литературы; раскрывают особенности австрийской национальной культуры для читателей не только в Австрии, но и за её пределами.

Полученные выводы вносят вклад в разработку нового лингвокультурологического и коммуникативно-прагматического подхода к изучению современных немецких диалектов Австрии. Теоретико-методологические результаты исследования могут быть экстраполированы на изучение дискурсов разных типов, способствуют раскрытию роли территориальных диалектов в дискурсивном и этнокультурном пространстве Австрии, выявляют лингвокультурные, прагматические, когнитивные особенности австрийских диалектных языковых личностей – героев художественных произведений, а также проливают свет на национально-культурную специфику отражения языковой мира австрийцами. Все это вносит вклад в развитие вариантологии, вводя в научный оборот новый материал, обогащающий как теорию национальной вариативности немецкого языка, так и отечественную и зарубежную диалектологию.

Результаты проведенного анализа стилистических функций территориальных диалектов в произведениях австрийской художественной литературы, нацеленные на решение важных задач в области теории вариативности современного немецкого языка, проливают свет на положение, дальнейшие перспективы существования диалектов в австрийской художественной литературе, закономерности формирования и развития австрийского национального варианта современного немецкого языка с учетом роли диалекта как важного национально-культурного идентифицирующего маркера австрийских писателей.

Ключевые слова: австрийская художественная литература, австрийские писатели, австрийские территориальные диалекты, стилистические функции австрийских территориальных диалектов

Для цитирования: Чукшис В.А. К вопросу о функциональном потенциале диалекта в произведениях австрийской художественной литературы // Язык и культура. 2023. № 61. С. 86–102. doi: 10.17223/19996195/61/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/6

To the question of the functional potential of the dialect in the works of Austrian fiction

Vadim A. Chukshis¹

¹ The State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo, Russia,
vadchs@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3819-6224>

Abstract. The problem of determining the functional potential of the Austrian territorial dialects in the works of Austrian fiction continues to remain relevant and of scientific importance. The article raises the question of the differentiation of the concepts of "Austrian dialect literature" and "Austrian dialect-colored literature", characterizes the stylistic functions of the dialect in the works of Austrian fiction. The relevance of the research is explained by the general linguistic, historical-linguistic and ethno-cultural value of studies of the stylistic potential of the territorial dialects of

Austria in works of fiction. The theoretical significance of the work is provided by the interest of modern Germanistics in the peculiarities of the Austrian national variant of the German language, as well as the study of the functions of the dialect as one of the main linguistic forms of representation of the ethnoculture of Austria. The scientific and practical value of the work lies in determining the role of the dialect as an integral part of the ethnoculture of Austria, establishing further trends in the development of Austrian dialects in the discourse of Austrian works of art, developing a consistent concept of the current ethno- and socio-cultural status of Austrian territorial dialects. The author of the article proceeds from the position that the Austrian territorial dialects are an important stylistic means, and draws conclusions about their functional potential in the Austrian literary discourse.

The article presents the results of the analysis of the works of fiction of Austrian writers: I. Nestroy ("A girl from the suburbs"; "Kampl or a girl with millions and a seamstress"; "Torn to pieces"; "On a flat earth and the first floor"), H. Anderle ("A beautiful funeral. Deadly stories"), E. Menasse ("Vienna"), F. Nabl ("Johannes Kranz"), P. Kampa ("The second journey"), von Horvat ("Mountain Railway"), E. Canetti ("Comedy of vanity"; "Wedding"). Based on the analysis of the texts of works of fiction, six functions of the Austrian territorial dialects in literary discourse are revealed. Through the analysis of the characters' replicas, it is proved that Austrian writers use dialect as an effective artistic means of a) regional identification; b) speech influence; c) age designation; d) social characteristics; e) expression of the emotions of the character; f) transmission of the features of oral everyday communication of the heroes of the work of fiction.

The study of the speech of the heroes of Austrian works of fiction made it possible to identify the most commonly used dialect words and expressions and to show their role in literary texts not only as means of creating an individual speech portrait of the heroes, but also as markers of the ethnocultural identity of Austrians. The functions described above make dialectisms specific, socially and situationally conditioned markers of Austrian speech. Austrian writers, skillfully encrusting dialect vocabulary into the fabric of their works, strive to bring their works closer to the Austrian reader; expand the stylistic richness of Austrian fiction; reveal the features of the Austrian national culture for readers not only in Austria, but also abroad. The findings contribute to the development of a new linguoculturological and communicative-pragmatic approach to the study of modern German dialects of Austria.

The theoretical and methodological results of the study can be extrapolated to the study of discourses of different types, contribute to the disclosure of the role of territorial dialects in the discursive and ethno-cultural space of Austria, reveal the linguistic, pragmatic, cognitive features of the Austrian dialect linguistic personalities – the heroes of works of art, and also shed light on the national-cultural specifics of the reflection of the linguistic world by Austrians. All this contributes to the development of variantology, introducing new material into scientific circulation, enriching both the theory of national variability of the German and domestic and foreign dialectology. Thus, the results of the analysis of the stylistic functions of territorial dialects in the works of Austrian fiction, aimed at solving important problems in the field of the theory of variability of the modern German, shed light on the situation, further prospects for the existence of dialects in Austrian fiction, patterns of formation and development of the Austrian national version of the modern German, taking into account the role of dialect as an important nationalcultural identifying marker of Austrian writers.

Keywords: Austrian fiction, Austrian writers, Austrian territorial dialects, stylistic functions of Austrian territorial dialects

For citation: Chukshis V.A. To the question of the functional potential of the dialect in the works of Austrian fiction. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 86-102. doi: 10.17223/19996195/61/6

Введение

Австрийская диалектная литература имеет давнюю традицию и всегда вызывала к себе неоднозначное отношение в силу различных причин. Во-первых, диалект в отличие от литературного языка не является кодифицированной формой существования национального языка, т.е. его невозможно перевести в письменную форму по правилам немецкого литературного языка. Во-вторых, австрийская диалектная литература ориентирована на узкий круг читателей, ограниченных определенной территорией, где используется тот или иной диалект. В-третьих, австрийским писателям сложно издавать произведения на диалекте большими тиражами и получить признание за пределами Австрии.

Отечественные [1. С. 37] и зарубежные [2–5] языковеды разграничивают диалектную литературу (*Mundartliteratur*) и диалектно окрашенную литературу (*dialektgeprägte Literatur*), которая в свою очередь подразделяется на два типа: литературу с так называемым симулированным (искусственным) диалектом, когда диалектная окрашенность исходит из определенных эстетических и поэтических причин; а также литературу с *background-dialekt* (термин *background-dialekt* обозначает включение писателем родного диалекта в текст произведения, написанного на литературном немецком языке). Заметим, что воздействие территориальных диалектов на художественную литературу начинает проследиваться в Австрии с XIV в., когда возрастает влияние на поэтический язык Австрии венских языковых образцов. В XIX в. австрийский драматург И. Нестрой ярко и многофункционально использовал в своих пьесах особенности венского диалекта в сочетании с немецким литературным языком.

Как отмечает В.Б. Меркурьева, «новый расцвет диалекта и немецкоязычной диалектной художественной литературы начинается в XX в. Он связан с движением протеста против распространения технического, рационального, экономического разрушения окружающей среды и с потерей индивидуального свободного пространства. Диалект, который перестал быть родным языком для многих, остаётся лишь языком детства и родины, вновь приближаясь к читателю вследствие включения его в литературу, указывает на это свободное пространство» [1. С. 38].

Говоря об австрийской художественной литературе на диалекте, отметим, что с середины XX в. начинается новая эпоха её развития, характеризующаяся открытостью художественных произведений, написанных на австрийских диалектах, широкой читательской аудиторией не только в Австрии, но и за ее пределами.

К видным представителям австрийской диалектной литературы исследователи относят следующих писателей и поэтов: О. Пфанцль

(«Salzburger Glöckerl», «A lustigs Eichtl»), Т. Кюрцль («Bauernheilige und nu ebbs um mi ummi»), Н. Пихлер («Samkerndl»), Э. Байер («Auf der Sunnseitn. Gedichte in Salzburger Mundart»), В. Штайнер («Und denat blüah da Äpfelbam»), Т. Ренцль («Hoamatliab», «Auf der Sunnbänk»), В. Краус («Aus'n Hoamathäusl»); М. Висхофер («Gedichte und G'schichtln»).

Деятельность «Венской группы» (Wiener Gruppe), к которой в середине XX в. принадлежали такие знаменитые австрийские писатели, как Х.К. Артманн, Ф. Ахляйтнер, К. Байер, Г. Рюм, О. Винер и другие, дала большой импульс к использованию венского диалекта не только в устной, но и в письменной речи, расширению его стилистических функций и дальнейшей популяризации.

К известным в Австрии поэтам, пишущим на венском диалекте, литературоведы относят следующих авторов: В. Бек («Des Lebn is a Hochschaubahn»), К. Байер («Gkaubst i bin bleed, das i was, wos i wüü»), Г. Броннер («Der G'schupfte Ferdl», «Wia a Glockn»), Э. Деммер («Ollas ganz aunas»), А. Эллингер («Gu' Morgn! - Scho lang net gsehn»), Г. Эрнст («Groomdäigaunzleen»), А. Гесвайн («Waut i a Gulasch riach»), А. Хеллер («Liad des du singan sollst»), Р. Либе («Gustl, ojda koda, gemma wiada in broad»), З. Марон («Aum Tog geh i mit Blumen»), Р. Нойвирт («Jeder Ratz liebt sein Kanäu, weil anders geht ma des net ei»), К. Нестлингер («Wos i ma Winsch»). Г. Руис («I muass di bittn»), Ш. Вергер («I wü di g'spürn»).

Из числа популярных современных авторов, создающих свои произведения на диалекте, отметим творчество венского лингвиста и писателя В. Тойшля [6, 7], который не только составил словарь венского диалекта *Wiener Dialekt-Lexikon*, но и издал Евангелие от Марка на венском диалекте под заголовком *Da Jesus und seine Hawara. Das Neue Testament im Wiener Dialekt*.

В качестве основных тем произведений современных австрийских писателей и поэтов, создающих свои произведения на австрийских диалектах, обозначим следующие:

- определение национальной (региональной) идентичности; изучение и переосмысление взаимоотношений нации с прошлым. Идеи национальной идентификации, национальной независимости, самостоятельного пути развития Австрии важны для австрийцев как с внешнеполитической, так и с внутривнутриполитической точек зрения;

- идея Родины, «чувство» родного края. Диалектная литература является составной частью этнокультуры Австрии, а диалект нередко выступает как символ принадлежности автора к тому или иному региону Австрии;

- семья, любовь к родному краю, сельская жизнь. Диалект используется автором не только как средство самоидентификации, но и

помогает ему создать достоверный образ малой родины, передать нюансы быта, а также традиции и обычаи родного края.

Несмотря на ряд препятствий (сложность реализации за пределами Австрии, отсутствие у диалекта кодифицированных фонетических и грамматических норм, привязанность к определенному региону Австрии, произошедший в последнее время упадок читательского интереса) австрийская диалектная литература отражает этнокультурные особенности австрийской языковой личности, остается востребованной на территории Австрии и находит своего читателя.

Рассматриваемая в статье проблема включения диалекта и диалектной лексики в ткань австрийских художественных произведений способствует раскрытию роли территориальных диалектов в дискурсивном и этнокультурном пространстве Австрии, выявляет стилистический потенциал австрийских территориальных диалектов в произведениях австрийской художественной литературы, а также проливает свет на национально-культурную специфику концептуализации окружающего мира австрийцами.

Целью данной статьи является исследование австрийских территориальных диалектов как стилистического средства путем выявления их языковых, этнокультурных особенностей и функционального потенциала в произведениях австрийской художественной литературы.

В соответствии с поставленной целью решаются следующие задачи:

- 1) изучение особенностей словарного состава австрийских диалектов;
- 2) уточнение подходов к определению понятий «художественный текст», «художественное произведение», «дискурс художественного произведения», «художественный дискурс»;
- 3) исследование роли диалекта как средства региональной идентификации австрийцев;
- 4) выявление стилистических функций австрийских территориальных диалектов в произведениях австрийской художественной литературы;
- 5) определение роли диалекта как средства создания речевого портрета австрийской языковой личности – героя художественного произведения.

Методология исследования

Диалекты как одна из форм существования немецкого языка в Австрии представляют собой открытую, постоянно развивающуюся систему, являются неотъемлемым атрибутом австрийской этнокультуры. В современной языковой ситуации в Австрии территориальные диалек-

ты, отличаясь не только языковыми особенностями, но и разным статусом и радиусом распространения, определяют этническую и языковую картины мира австрийских диалектных языковых личностей, нередко выступают репрезентантом национально-культурных ценностей австрийского этноса. Значимость диалекта как формы существования немецкого языка в Австрии объясняется ещё и тем, что диалекты, являясь носителями традиций, обычаев, жизненного опыта австрийского народа, активно используются австрийскими писателями в художественном дискурсе и помогают австрийцам сохранить их уникальный культурный код.

В отечественном языкознании степень изученности немецких диалектов на территории Австрии является весьма низкой. Долгое время публикации на данную тему ограничивались работами В.М. Жирмунского, А.И. Домашнева, Н.И. Филичевой, Т.В. Юдиной, опубликованными, преимущественно, в XX в. Эти исследования, несомненно, вносят значительный вклад в формирование представлений о том, какие диалекты употребляются на территории Австрии, проливают свет на языковые особенности австрийских территориальных диалектов, описывают взаимодействие форм существования немецкого языка в австрийском национальном варианте на различных языковых уровнях.

Настоящее исследование призвано стимулировать интерес специалистов к изучению территориальных диалектов через призму австрийской этнокультуры и художественной литературы с использованием диалекта; подчеркнуть высокий потенциал диалекта как средства этнокультурной идентификации австрийцев; определить и проанализировать функции диалекта и диалектной лексики в австрийском художественном дискурсе.

В зарубежной лингвистике показатели публикационной активности специалистов по рассматриваемой проблематике выше. Однако, несмотря на достаточно репрезентативный список авторов и публикаций, в которых обсуждаются особенности диалектной ситуации в Австрии, большинство работ не было нацелено на системный и многоуровневый анализ функционального потенциала австрийских территориальных диалектов в произведениях художественной литературы.

Таким образом, можно заключить, что при наличии работ разного уровня, посвященных изучению австрийских территориальных диалектов, до сих пор не было проведено достаточного количества исследований, где бы на разнообразном и разноплановом материале определялись стилистические функции австрийских диалектов в художественных текстах.

В современной лингвистике такие понятия, как «художественный текст», «художественный дискурс», «дискурс художественного произведения», «художественное произведение», трактуются неоднозначно, существуют различные подходы к их интерпретации.

Г.И. Фазылзянова интерпретирует *художественный текст* как «смысловое пространство, где возможно сосуществование различных познавательных и смысловых феноменов, в процессе взаимодействия возникших в сознании и языке» [8. С. 417].

В работе Т.И. Воронцовой художественный текст рассматривается как «явление культуры высокой сложности, диалектическое единство системного и индивидуального, объективного и субъективного, в нем совмещаются типовые генетические и индивидуальные черты» [9. С. 36].

Опираясь на лингвистические и философские источники [10–12], выделим следующие ракурсы понимания художественного текста: историко-культурологический, предполагающий его рассмотрение как части исторического и культурного целого; филологический, исследующий художественный текст с точки зрения его структуры (замысел, т.е. выбор тем и идей, композиция (выбор порядка следования тем и идей) и стиль, предполагающий выбор языковых форм, выразительных средств, их комбинаторики); психологический, сопоставляющий художественный текст с системой ценностей и мировоззрением.

З.Д. Асратян приходит к выводу, что «всякий текст с учетом его коммуникативных и экстралингвистических характеристик является дискурсом, т.е. продуктом дискурса, или дискурсом в узком смысле слова, и определяет художественный текст/дискурс как вымышленный мир, который соотносится с действительностью опосредованно, преломляясь через индивидуально-авторское восприятие и преобразуясь в соответствии с интенцией автора, т.е. концептуализируясь» [13. С. 31].

Н.З. Нормуродова определяет художественный дискурс как «связный текст в его совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психолингвистическими и другими факторами, как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимоотношениях людей и механизмах их создания (когнитивных процессах)» [14. С. 12].

В своих работах Т.В. Журавлева использует понятие «дискурс художественного произведения», для которого необходимы реконструкция замысла говорящего, его интенций, установок, осмысление того, что скрыто за текстом, сверх текста [15].

Резюмируя сказанное выше, можно утверждать, что художественный дискурс/дискурс художественного произведения представляет собой процесс текстопостроения; взаимодействие автора текста художественного произведения и читателя с помощью определенных языковых средств, служащих для осуществления коммуникации, призванной не только рассказать читателю о каких-либо событиях, но и оказать воздействие на его внутренний мир.

Художественное произведение есть по своей сути текст культуры, понимаемый как организованное единство составляющих его эле-

ментов, содержащий потенциально бесконечный объем смыслов, актуализирующийся в определенной эпохе и культуре.

Материалом настоящего исследования являются художественные произведения австрийских писателей, которые создают их на немецком литературном языке и довольно часто используют диалект как неотъемлемый компонент образа героя.

На начальном этапе исследования фактический языковой материал отбирался методом сплошной выборки из произведений австрийской художественной литературы. На последующих этапах использовались сопоставительный и описательный методы, а также методы научного наблюдения, сравнения, обобщения.

Исследование и результаты

Подчеркнем, что своеобразие австрийского художественного дискурса заключается в его *антропоцентричности*. Ориентация на речевое поведение персонажа позволяет рассматривать его как языковую личность во всей совокупности представленных в художественном произведении характеристик. Одной из отличительных черт австрийского художественного дискурса является широкий функциональный потенциал диалекта как средства создания речевого портрета языковой личности – героя художественного произведения. Обратимся к анализу стилистических функций диалекта в произведениях австрийской художественной литературы (Перевод диалектных слов и выражений из произведений австрийской художественной литературы приводится в конце статьи.)

1. Диалект как средство региональной идентификации. Диалог, являясь основой драмы, становится базисом драматического дискурса, определяемого Н.Ф. Алефиренко [16] как когнитивно-коммуникативное событие, составляющее внутреннее содержание художественного произведения; область взаимного проникновения активизированных зон сознания автора и читателя. Интересно наблюдать за речью рабочих из драмы Э. фон Хорвата «Горная железная дорога» («Die Bergbahn»), прокладывающих железную дорогу в Тирольских Альпах. Используя в речи героев тирольский диалект, автор акцентирует внимание читателя на тирольском происхождении рабочих и реалистично описывает место действия драмы – Тирольские Альпы:

SCHULZ. *Dies ist doch Baracke Nummer 4?*

KARL. *Wer san den Sie?*

VERONIKA. *Nit vor der Nacht. Mußt scho nunter? Du trauriger Bua.*

SCHULZ. *Eßt ihr hier alle Tage Fleisch?*

VERONIKA. *Die Schnitzel da san für an hohn Herrn, an Direktor. Der is d'Bergluft nit gwohnt, drum muß er fest essn. Was schauns mi den*

so an? I glaub kaum, daß Sie hier mitarbeitn werd'n; Sie san zu [17. S. 91–93, 106].

2. Диалект как средство речевого воздействия. Драматический дискурс, как порождение литературной коммуникации, является дискурсом воздействующим и внушающим. Сюжет пьесы Э. Канетти «Комедия тщеславия» формируется вокруг запрета властей на изготовление зеркал и владение в государстве зеркалами, фотографиями и портретами.

На фоне многих героев, использующих венский диалект, внимание читателя привлекает фигура отрицательного персонажа – упаковщика Барлоха. Приведем в качестве примера его диалог с женой Анной:

BARLOCH. *Was ghört si net? Für mich ghört si alles! Jetzt wann i will, hai i die ganze Stadt zamm. Des ghört si für mi; die ganze Stadt!*

ANNA. *Das gibt ein Unglück.* **BARLOCH.** *Nix gibt ein Unglück. Des muß ins Feuer, und des kommt ins Feuer* [18. S. 81].

Барлох чувствует себя при новой власти большим человеком, стремится выполнить приказ властей. Венский диалект выступает неотъемлемым компонентом образа Барлоха: говоря на венском диалекте о своей новой роли в обществе, он осуществляет воздействие на свою жену – призывает её к уничтожению зеркал и фотографий.

Стараясь представить в лучшем свете своего клиента, богатого господина Кауца, агент Шноферль из пьесы И. Нестроя «Девушка из пригорода» («Das Mäd'l aus der Vorstadt») привлекает внимание молодых девушек Розалии и Сабины использованием венского диалекта (*schiech sein* 'hässlich sein'; *Mäd'l* 'Mädchen'; *Mein Freund is krank*):

SCHNOFERL. *Ich hab' einen Freund – Sie werden wissen, was Freundschaft ist, denn Sie haben ja auch jede einen Freund – mein Freund ist unglücklich, er leidet sehr.*

SABINE. *Wer hat ihm denn was getan?*

SCHNOFERL. *Ein Mäd'l.*

ROSALIE. *Is er vielleicht recht schiech?*

SCHNOFERL. *Schiech, unendlich schiech über sein Schicksal.*

SABINE. *Wir meinen sein Äußeres, is da schön?*

SCHNOFERL. *Schön, unendlich schön. Übrigens will ich gar nix davon sagen, daß er reich is. Mein Freund is krank, herzenkrank durch ein Mäd'l* [19. S. 387–388].

В произведении Ф. Набля «Йоханнес Кранц» («Johannes Krantz») наше внимание привлёк эпизод, в котором дровосек просит на диалекте Нижней Австрии у незнакомого мальчика рыбу для своей больной жены. Герой прибегает к использованию диалекта, чтобы расположить к себе мальчика-рыбака: *«Großes, schönes Fisch!» wiederholte der Mann noch einmal und, mit katzbuckelnder Unterwürfigkeit, fügte er hinzu: «Junges Härr sein gutes Fischer, sähr gutes Fischer. Komm, schönes,*

junges Här, komm sitz bei mir. Ich ganz allan. Braucht den der junge Herr die Fische nicht selbst? So schöne Fisch!» [20. S. 249, 252].

Использование венского диалекта в пьесе И. Нестроя «Кампл, или Девушка с миллионами и швея» («Kampl oder das Mädchen mit Millionen und die Nähterin») в речи главного героя Кампля, выдающего себя за доктора Мушля, чтобы втереться в доверие к богатым пациентам, создает у пациентов положительный образ врача:

Greisslerin. O, i bin g'sund, aber mein Mann – o Gott, der Mann is gar nit, wie er sein soll.

Kampl. Das is so eine Ehstandskrankheit, da sind auflösende Mittel nicht schlecht.

Wirt. Und was werd'n S' den mir alles verschreiben?

Kampl. Ihnen, Herr Wirt, gar nix. Wär' nit übel! Wie Sie a Mann sind, da richt't's die Natur allein, Sie brauchen nit erst ein' Doktor. Was is das, Frau Wilkner? Hab'n S' Ihnen nit a bissel z'fruh herausg'macht? [21. S. 354–355].

3. Диалект как средство обозначения возраста. Рассматривая диалект как средство обозначения возраста, обратим внимание на пьесу Э. Канетти «Комедия тщеславия» («Komödie der Eitelkeit»); а именно на беседу молодого щеголя Франсуа Фанта и старого слуги Франця Нады, вынужденного нести тяжелые зеркала:

FANT. Nur weiter, es wird schon gehen.

NADA. Wann I des gwußt hätt, daß S' so viel Spiegeln habn! A so schwer!

FANT. Was haben Sie schon wieder?

NADA. Nix.

FANT. Ja wo sind Sie denn? Können Sie sich nicht beeilen?

NADA. I mein, i kann nimmer [18. S. 83].

Как видно из приведенного выше примера, речевые портреты героев построены на контрасте – молодой, красивый и бойкий щеголь Фант говорит на литературном немецком языке; в то время как старый и немощный слуга Нада использует венский диалект. Диалект в речи слуги выступает в данном случае маркером принадлежности героя к старшему поколению.

4. Диалект как средство социальной характеристики персонажа. В произведениях австрийской художественной литературы диалект может служить маркером социальной характеристики персонажей, указывая на общественное положение, уровень образования или род деятельности героев [22. С. 147].

Австрийские писатели XIX – начала XX в. нередко прибегают к использованию диалекта в качестве средства обозначения социального неравенства. Обратимся к пьесе венского драматурга И. Нестроя «Растерзанный» («Der Zerrissene»). Рассмотрим сцену знакомства слесаря

Глутхаммера с Антоном, слугой господина фон Липса; а также диалог Глутхаммера с его знакомой Кати, в котором он сообщает ей, что узнал мошенницу, обманувшую его несколько лет назад. Приведенные ниже два диалога показывают, что речь на венском диалекте типична для слесаря Глутхаммера как выходца из простого народа:

1. ANTON. *Na, endlich! Ich hab schon glaubt, der Herr Gluthammer laßt uns sitzen.*

GLUTHAMMER. *Von unserm Ort bis da herüber is 's über a halbe Stund', wenn man leer geht; jetzt, wenn man so ein G'wicht tragt und a paarmal einkehren muß, da is a halber Tag weg, man weiß nicht, wo er hin'kommen is* [23. S. 6].

2. KATHI. *Wer will Ihm was nehmen? Und was hat Er g'sehen?*

GLUTHAMMER. *Nit wahr?*

KATHI. *Hier hat ein Herr mit ihr g'red't und hat s' Mathilde Flinck g'nannt.*

GLUTHAMMER. *Sie is 's! Sie is 's!*

KATHI. *Was will den Herr Gluthammer?*

GLUTHAMMER. *Sein will ich, nix als sein Rauberleben. Mein Hab und Gut für einen Taschenfeidl!* [23. S. 27].

В пьесе И. Нестроя «На плоскую землю и первый этаж» («Zu ebener Erde und erster Stock») внимание привлекает разговор бедного старьевщика Шлукера со своей семьей: женой фрау Зеферль и сыном Адольфом:

SEPERL. *Gib a Geld her, Mann! Es muss a bissel was aus Wirtshaus g'holt wer'n. Du hast mir ja nix z' Haus lassen zum Einkaufen, und der Kredit hat ein End'.*

SCHLUCKER. *Jetzt geht's z'samm, ich bin heut g'sessen in der Hütten und hab' kein'n Kreuzer Geld g'löst.*

SEPERL. *Du, Adolferl, hast du nix?* [24. S. 41].

Приведенный выше фрагмент демонстрирует, что в данном случае венский диалект выступает как средство общения низших слоев общества.

С помощью венского диалекта австрийскому писателю П. Кампе в произведении «Второе путешествие» удается передать речевые особенности австрийцев, проживающих в одном из неблагополучных районов Вены:

1) *Manchmal schnorrt mich ein Mädchen an, ihre Brüste in einer Transparentbluse verpackt: «Heast, Oida, hast vielleicht an, zwa Schüilling?»* [25. S. 32–33];

2) *Ums Eck, in der Jungmaisstrasse, blickten vor wenigen Wochen zwei Frauen aus dem geöffneten Fenster im dritten Stock ihres Gemeindebaues und beschimpften jeden, der unten vorbeiging: «Es g'schissanen Arschlecha!» Da ging ein Mann unten vorbei, vermutlich der*

Hausmeister, und schrie in den dritten Stock: «Was wüßt'n, du Scheiß Traml, i ruaf glei an, du Scheißfut, kummst glei nach Stahhof!» [25. S. 84].

5. **Диалект как средство выражения эмоций.** В произведении Х. Андерде «Красивые похороны. Смертельные истории» девушка Мануэла из небольшого городка вблизи Линца (Верхняя Австрия) убивает пытавшегося её изнасиловать полицейского. Рассказывая о случившемся своей подруге Анне, она в состоянии сильного стресса переходит на родной диалект: *«Manuela, ich bin's, die Anna, erinnerst dich? Ist dir schlecht, brauchst du Hilfe? Was ist passiert? Bist du verletzt? Warte, ich hol die Polizei!» «I hab's kaum erwarten können, dass er fertig ist und mir das Zeug gibt. Aber er hat nix g'habt. Nur seine leeren Händ' hat mir der Scheißkerl hingehalten und dazu hat er noch blöd grinst. I war stinksauer und hab ihn beschimpft... und da hat er mi gschlagn. Links, rechts, a Watschn noch der andern. Da war auf amal so ein Knacks in mein Kopf... und dann is er plötzlich daglegn und war voller Blut»* [26. S. 151–152].

6. **Диалект как средство устного бытового общения героев художественного произведения.** Диалект нередко используется в речи героев как язык семейного или дружеского общения. Приведем в качестве примера диалог на венском диалекте девочки Тони и её бабушки фрау Гильц из пьесы австрийского драматурга Э. Канетти «Свадьба» («Hochzeit»):

TONI. *Großmutterle! I bins. I bin so glaufn. Gestern hast g'sagt, du fühlst dich so schlecht.*

DIE GILZ. *Heut is besser.*

TONI. *Großmutterle, i glaub, du lüegst. Weil gehn kannst ja do net.*

DIE GILZ. *I kann scho. I wüll net* [27. S. 10].

Венский диалект используется в романе Е. Менассе «Вена» в качестве средства бытового семейного общения. Рассмотрим разговор автора романа, которая выступает в роли его героини, и её дяди: *«Grüß dich, Onkerl! Wie geht die G'schicht?» Mein Onkel zuckte die Schultern: «Grüß Gott, Kindl. Des wär scho a G'schicht g'wesen. Kleinere Gefechte hier und da, nix Schlimmes. No, no, schon gut, gleich hat man es hinter sich, net woahr, nur a klaans Kontroll-Risserl no, dann sind gnä' Frau wieder überall scheen»* [28. S. 99].

Заключение

В современном этнокультурном пространстве Австрии различают диалектную литературу (österreichische Mundartliteratur или Dialektliteratur) и диалектно окрашенную литературу (dialektgeprägte Literatur). К австрийской диалектной литературе относятся все тексты, литературно-языковым средством изображения которых является не стандартный язык, а распространенный в определенном регионе Австрии

диалект. Австрийская диалектная литература является частью австрийского этнокультурного пространства, неотъемлемым компонентом культуры того или иного региона Австрии, стремится отразить особенности австрийского самосознания, отчетливо сформулировать черты австрийской самобытности и национальной идентичности.

Так называемая диалектно окрашенная литература широко представлена в этнокультурном пространстве Австрии. Она характеризуется тем, что австрийские писатели, как правило, осознанно вводят в стандартно-языковые рамки художественного произведения вкрапления диалектной речи. Отдельные фрагменты диалектной речи используются австрийскими писателями в произведениях художественной литературы как эффективное художественное средство а) региональной идентификации; б) речевого воздействия; в) обозначения возраста; г) социальной характеристики; д) выражения эмоций персонажа; е) передачи особенностей устного бытового общения героев художественного произведения.

Итак, можно констатировать, что австрийская художественная литература с использованием диалекта (*dialektgeprägte Literatur*), заявляя о себе талантливыми писателями и значительным количеством произведений, завоевывающими европейское признание, стремится отразить идею национальной идентичности австрийцев, самобытности австрийской этнокультуры, которая исторически складывалась в тесной взаимосвязи с культурой других немецкоязычных стран.

Диалектные слова и выражения, используемые в произведениях австрийской художественной литературы

1) «A schene Leich. Mordgeschichten»: *i* (ich); *nix* (nicht); *a* (eine); *Bluat* (Blut); 2) «Die zweite Reise»: *Oida* (Mann); *zwa* (zwei); *ruaf* (ruf); *glei* (gleich); *kummst* (kommst); 3) «Komödie der Eitelkeit»: *i* (ich); *zsamm* (zusammen); *mi* (mich); *nix* (nichts); *des* (das); 4) «Hochzeit»: *i* (ich); *Großmutterle* (Großmutter); *net* (nicht); *scho* (schon); *i wüll* (ich will); 5) «Zur schönen Aussicht und andere Stücke. Die Bergbahn»: *Bua* (Bube); *san* (sind); *an* (ein); *is* (ist); 6) «Vienna»: *Onkerl* (Onkel); *Grüß dich* (öst. Grußformel); *Kindl* (Kind); *scheen* (schön); 7) «Johannes Krantz»: *schänes* (schön); *allan* (allein); 8) «Das Mädл aus der Vorstadt»: *Mädл* (Mädchen); *schiech* (hässlich); 9) «Kampl oder das Mädchen mit Millionen und die Nähterin»: *i* (ich); *is* (ist); *nix/nit* (nichts/nicht); *a bissel* 'ein bisschen'; 10) «Der Zerrissene»: *is* (ist); *nit* (nicht); *a* (eine); 11) «Zu ebener Erde und erster Stock»: *a bissel* (ein bisschen); *nix* (nichts); *i hab kein'n Kreuzer Geld g'löst* (ich habe nichts verdient).

Список источников

1. Меркурьева В.Б. Диалект в немецкоязычной художественной литературе (диахронический аспект). Проблемы истории и типологии германских языков и культур. Новосибирск, 2002. С. 35–39.
2. Mattheier K. Mit der Seele Atem schöpfen. Über die Funktion von Dialiktalität in der deutschsprachigen Literatur // Vielfalt des Deutschen: Festschrift für Werner Besch. Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; New York ; Wien : Lang, 1993. S. 633–652.
3. Neuhuber Ch., Zehetner E. Bairisch-österreichischer Dialekt in Literatur und Musik. Graz : Grazer Universitätsverlag, 2015. 264 S.

4. **Albert G., Diao-Klaeger S.** Mündlicher Sprachgebrauch. Zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen : Stauffenburg, 2018. 316 S.
5. **Herrgen J., Schmidt J.E.** Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation. Berlin ; Boston : Walter de Gruyter, 2019. 1254 S.
6. **Teuschl W.** Da Jesus und seine Hawara. Das Neue Testament im Wiener Dialekt. St. Pölten-Salzburg : Residenz Verlag, 2006. 238 S.
7. **Teuschl W.** Wiener Dialekt Lexikon. Salzburg ; Wien : Residenz Verlag, 2007. 332 S.
8. **Фазылыянова Г.И.** Художественный текст как объект понимания // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Вып. 7 (63). С. 417–422.
9. **Вороницова Т.И.** О когнитивно-прагматической основе художественного текста // Герценовские чтения. Иностранные языки : сб. науч. тр. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. С. 36–38.
10. **Красных В.В.** От концепта к тексту и обратно // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 1998. № 1. С. 53–70.
11. **Левина В.Н.** Художественный текст как авторское отражение картины мира // Вестник Тамбовского государственного университета. 2005. Вып. 4 (40). С. 113–117.
12. **Бахтин М.М.** Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. 543 с.
13. **Асратян З.Д.** Дискурс художественного произведения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 3-1 (45). С. 30–32.
14. **Нормуродова Н.З.** Художественный дискурс и языковая личность в свете актуальных лингвистических направлений: парадигмы знания, основные принципы и тенденции развития // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 12–15.
15. **Журавлева Т.В.** Дискурс и вопросы понимания художественного текста: к разграничению понятий и постановке проблемы // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2008. № 1. С. 16–23.
16. **Алефиренко Н.Ф.** Текст и дискурс : учеб. пособие для магистрантов. М. : ФЛИНТА: Наука, 2012. 232 с.
17. **Horvath von Ö.** Die Bergbahn. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 2001. 338 S.
18. **Canetti E.** Komödie der Eitelkeit // Dramen. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1978 (a). S. 75–184.
19. **Nestroy J.** Das Mädl aus der Vorstadt // Komödien. Frankfurt am Main : Insel Verlag, 1987a. S. 355–433.
20. **Nabl F.** Johannes Krantz. Graz ; Wien ; Köln : Verlag Styria, 1981. 320 S.
21. **Nestroy J.** Kampl oder das Mädchen mit Millionen und die Nähterin // Komödien. Frankfurt am Main : Insel Verlag, 1987b. S. 349–479.
22. **Чукиис В.А.** Функции венского диалекта в произведениях современной австрийской художественной литературы // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2015. № 1 (25). С. 145–149.
23. **Nestroy J.** Der Zerrissene. Stuttgart : Philipp Reclam, 1987c. 86 S.
24. **Nestroy J.** Zu ebener Erde und erster Stock. Stuttgart : Philipp Reclam, 1990. 151 S.
25. **Campe P.** Die zweite Reise (Erzählung). Wien : Triton-Verlag, 1996. 143 S.
26. **Anderle H.** A schene Leich. Mordgeschichten. Wien : Milena Verlag, 2008. 175 S.
27. **Canetti E.** Hochzeit // Dramen. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag. 1978(6). S. 7–74.
28. **Menasse E.** Vienna (Roman). Köln : Kiepenheuer & Witsch Verlag, 2005. 427 S.

References

1. Merkurieva V.B. (2002) Dialekt v nemeckojazychnoj hudozhestvennoj literature (diachronicheskij aspekt) [Dialect in German-language fiction (diachronic aspect)]. *Problemy istorii i tipologii germanskih jazykov i kul'tur*, Novosibirsk. pp. 35–39.
2. Mattheier K. (1993) Mit der Seele Atem schöpfen. Über die Funktion von Dialiktalität in der deutschsprachigen Literatur [Drawing the breath of the soul. About the functions of dialect in German-language fiction]. *Vielfalt des Deutschen: Festschrift für Werner Besch*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Wien, Lang Publ. pp. 633–652.
3. Neuhuber Ch., Zehetner E. (2015) Bairisch-österreichischer Dialekt in Literatur und Musik [the Bavarian-Austrian dialect in literature and music]. Graz, Grazer Universitätsverlag. 264 p.
4. Albert G., Diao-Klaeger S. (2018) Mündlicher Sprachgebrauch. Zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen [Oral speech. Between the norm and pragmatic playspaces]. Tübingen, Stauffenburg Publ. 316 p.
5. Herrgen J., Schmidt J.E. (2019) Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation [Language and space. International handbook of language variation]. Berlin; Boston, Walter de Gruyter. 1254 p.
6. Teuschl W. (2006) Da Jesus und seine Hawara. Das Neue Testament im Wiener Dialekt [Jesus and his friends. New edition in Viennese dialect]. St. Pölten-Salzburg, Residenz Verlag. 238 p.
7. Teuschl W. (2007) Wiener Dialekt Lexikon [The Lexicon of Viennese dialect]. Wien, Residenz Publ. 332 p.
8. Fazylzjanova G.I. (2008) Hudozhestvennyj tekst kak obekt ponimaniya [The literary text as an object of understanding]. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki*. 7 (63). pp. 417–422.
9. Voroncova T.I. (2019) O kognitivno-pragmatischej osnove hudozhestvennogo teksta [About the cognitive-pragmatic basis of a literary text]. *Gercenovskie chtenija. Inostrannye jazyki: sbornik nauchnyh trudov*, Herzen University Publ. pp. 36–38.
10. Krasnyh V.V. (1998) Ot koncepta k tekstu i obratno [From concept to text and back]. *Vestnik Moskovskogo universiteta, Series 9 Philology*. 1. pp. 53–70.
11. Levina V.N. (2005) Hudozhestvennyj tekst kak avtorskoje otrazhenie kartiny mira [The literary text as an author's reflection of the picture of the world]. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 4 (40). pp. 113–117.
12. Bahtin M.M. (1986) Literaturno-kriticheskie stat'i [Literary-critical articles]. M.: Hudozhestvennaja literatura. 543 p.
13. Asratjan Z.D. (2015) Diskurs hudozhestvennogo proizvedenija [The discourse of a work of fiction]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 3-1 (45). pp. 30–32.
14. Normurodova N.Z. (2015) Hudozhestvennyj diskurs i jazykovaja lichnost' v svete aktual'nyh lingvisticheskikh napravlenij: paradigmy znanija, osnovnye principy i tendencii razvitiya [The literary discourse and linguistic personality in the light of current linguistic trends: paradigms of knowledge, basic principles and development trends]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija*. 2. pp. 12–15.
15. Zhuravleva T.V. (2008) Diskurs i voprosy ponimaniya hudozhestvennogo teksta: k razgranicheniju ponjatij i postanovke problemy [Discourse and issues of understanding a literary text: towards the differentiation of concepts and the formulation of the problem]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 1. pp. 16–23.
16. Alefirenko N.F. (2012) Tekst i diskurs: uchebnoe posobie dlja magistrantov [Text and discourse: the textbook for master students]. M.: FLINTA: Nauka. 232 p.
17. Horvath von Ö. (2001) Die Bergbahn [The mountain railway]. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 338 p.

18. Canetti E. (1978 (a)) Komödie der Eitelkeit [The comedy of vanity]. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag. pp. 75–184.
19. Nestroy J. (1987 (a)) Das Mädl aus der Vorstadt [A girl from the suburbs]. Frankfurt am Main, Insel Publ. pp. 355–433.
20. Nabl F. (1981) Johannes Krantz. Graz; Wien; Köln, Styria Publ. 320 p.
21. Nestroy J. (1987 (b)) Kampl oder das Mädchen mit Millionen und die Nähterin [Kampl or a girl with millions and a seamstress]. Frankfurt am Main, Insel Publ. pp. 349–479.
22. Chukshis V.A. (2015) Funkcii venskogo dialekta v proizvedenijah sovremennoj avstrijskoj hudozhestvennoj literatury [The functions of the Viennese dialect in the works of modern Austrian fiction]. Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 2: Yazykoznanie. 1 (25). pp. 145–149.
23. Nestroy J. (1987 (c)) Der Zerrissene [Torn to pieces]. Stuttgart, Philipp Reclam Publ. 86 p.
24. Nestroy J. (1990) Zu ebener Erde und erster Stock [On a flat earth and the first floor]. Stuttgart, Philipp Reclam Publ. 151 p.
25. Campa P. (1996) Die zweite Reise (Erzählung) [The second journey (the story)]. Wien, Triton-Verlag. 143 p.
26. Anderle H. A schene Leich. Mordgeschichten [A beautiful funeral. Deadly stories]. Wien, Milena Verlag, 2008. 175 p.
27. Canetti E. (1978 (b)) Hochzeit [The wedding]. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag. pp. 7–74.
28. Menasse E. (2005) Vienna (Roman). Köln, Kiepenheuer & Witsch Publ. 427 p.

Информация об авторе:

Чукиш В.А. – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры романо-германской филологии, Государственный гуманитарно-технологический университет (Орехово-Зуево, Россия). E-mail: vadchs@mail.ru. <https://orcid.org/0000-0003-3819-6224>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Chukshis V.A., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Professor of the Department of Roman and German Philology, State University of Humanities and Technology (Orehovo-Zuyevo, Russia). E-mail: vadchs@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Научная статья

УДК 378; 373

doi: 10.17223/19996195/61/7

Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка в рамках учебно-исследовательской деятельности

**Константин Эдуардович Безукладников¹,
Екатерина Сергеевна Мелехина²**

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

¹ *konstantin.bezukladnikov@gmail.com*

² *melekhina_es@pspu.ru*

Аннотация. В настоящее время в быстро изменяющемся мире на первый план выходит роль образования в развитии многоплановой личности выпускника, способного интегрироваться в современные жизненные обстоятельства, и развитие функциональной грамотности становится одной из ключевых задач современного образования. Новый федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), как и национальный проект «Образование», отражает основные аспекты модернизации системы образования Российской Федерации, направленные на повышении конкурентоспособности российского образования.

Для того чтобы быть «грамотным» в современном мире, недостаточно лишь уметь писать, считать и читать, а необходимо ориентироваться в огромном информационном потоке: искать нужную информацию, грамотно анализировать ее для дальнейшего использования при решении конкретных жизненных ситуаций, уметь планировать и анализировать свою деятельность и нести ответственность за все принятые решения. Недостаточно обладать только школьными знаниями, следует мотивировать себя для расширения своих познавательных, коммуникативных и регулятивных способностей, развития необходимых компетенций, помогающих достигать поставленных целей. Новый ФГОС ООО призван обеспечить условия для формирования гражданской идентичности, готовность к активному участию в жизни государства, развитие личностных качеств, необходимых для решения повседневных и нетиповых задач с целью адекватной ориентации в окружающем мире, применение обучающимися технологий коллективной работы на основе осознания личной ответственности и объективной оценки вклада каждого в решение общих задач и условия создания социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством лично значимой деятельности.

Рассматривается актуальная проблема, связанная с формированием функциональной грамотности у обучающихся при организации учебно-исследовательской деятельности. Описывается целесообразность обучения учебному исследованию в школе как способа изменения мышления обучающихся, который помогает научить их задавать «правильные» вопросы для того, чтобы быть

успешными при осуществлении любого вида деятельности. Описываются принципы и подходы, позволяющие формировать функциональную грамотность и «научиться» обучающимся «учиться» не только в школе, но и в течение всей жизни, работать с информацией, инициировать, планировать, грамотно реализовывать и оценивать результаты любой деятельности.

Выполнен анализ научной литературы и обобщены результаты практической деятельности по созданию заданий, предлагающей ученикам разные возможности для осознания важности личного выбора, что также способствует их более глубокому пониманию самих себя. На основе анализа научной литературы определены основные аспекты, способствующие вовлечению обучающихся в исследовательскую деятельность учителем.

Индивидуальный подход при организации учебно-исследовательской деятельности позволяет реализовать опытное или эвристическое обучение, способствующее развитию самостоятельности, читательской грамотности, креативного мышления и глобальных компетенций (разработка идей, их оценка и корректировка при необходимости). Также в статье приводятся результаты опытного обучения, иллюстрирующие эффективность организации учебно-исследовательской деятельности для формирования функциональной грамотности, а именно развития читательской грамотности, креативного мышления и глобальных компетенций с помощью заданий, предполагающих самостоятельное обучение и обучение в сотрудничестве.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, учебное исследование, функциональная грамотность обучающихся, формирование функциональной грамотности, обучение в течение всей жизни, обучение в сотрудничестве, индивидуальная образовательная траектория, коммуникативные УУД

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: Безукладников К.Э., Мелехина Е.С. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка в рамках учебно-исследовательской деятельности // Язык и культура. 2023. № 61. С. 103–126. doi: 10.17223/19996195/61/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/7

Functional literacy development within the framework of educational inquiring activity in the English language class

Konstantin E. Bezukladnikov¹, Ekaterina S. Melekhina²

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

¹ konstantin.bezukladnikov@gmail.com

² melekhina_es@pspu.ru

Abstract. At present, in a rapidly changing world, the role of education in the development of a multifaceted personality of a graduate who is able to integrate into

modern life circumstances is coming to the fore, and the development of functional literacy is becoming one of the key tasks of modern education. The new Federal State Educational Standard for Basic General Education, as well as the national project "Education" reflect the main aspects of the modernization of the education system of the Russian Federation, aimed at increasing the competitiveness of Russian education.

In order to be "literate" in the modern world, it is not enough just to be able to write, count and read, but you need to navigate a huge information flow: look for the necessary information, analyze it correctly for further use in solving specific life situations, be able to plan and analyze your activities and be responsible for all decisions made. It is not enough to have only school knowledge, but it is necessary to motivate yourself to expand your cognitive, communicative and regulatory abilities, develop the necessary competencies that help achieve your goals. The new Federal State Educational Standard is designed to provide conditions for the formation of a civil identity of readiness for active participation in the life of the state, the development of personal qualities necessary for solving every day and non-standard tasks in order to adequately navigate in the world around us, the use by students of teamwork technologies based on the awareness of personal responsibility and an objective assessment the personal contribution of each to the solution of common problems and the conditions for creating a social situation for the development of students, ensuring their social self-identification through personally significant activities [FSES BGE].

The article deals with the actual problem associated with the formation of functional literacy among students in the organization of educational and research activities. It describes the expediency of teaching educational research at school as a way to change the mindset of students, which helps teach them to ask the "right" questions in order to be successful in any activity. It also describes the principles and approaches that make it possible to form functional literacy and "learn" students to "learn" not only at school, but throughout their lives, work with information, initiate, plan, competently implement and evaluate the results of any activity.

The paper analyzes the scientific literature and summarizes the results of practical activities in creating tasks that offer students different opportunities to realize the importance of personal choice, which also contributes to their deeper understanding of themselves. Based on the analysis of scientific literature, the main aspects that contribute to the involvement of students in research activities by the teacher are identified.

An individual approach to the organization of educational and research activities makes it possible to implement experiential or heuristic training that contributes to the development of independence, reading literacy, creative thinking and global competencies (development of ideas, their evaluation and adjustment if necessary). The article also presents the results of experiential learning, illustrating the effectiveness of the organization of educational and research activities for the formation of functional literacy, namely the development of reading literacy, creative thinking and global competencies using tasks that involve independent learning and learning in collaboration.

Keywords: educational inquiring activity, educational research, functional literacy of schoolchildren, formation of functional literacy, lifelong learning, collaborative learning, individual educational trajectory, communicative UEA

Source of funding: 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: Bezukladnikov K.E., Melekhina E.S. Functional Literacy Development within the Framework of Educational Inquiring Activity in the English Language Class. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 103-126. doi: 10.17223/19996195/61/7

Введение

В современном мире иностранный язык становится не просто средством общения, но и необходимым инструментом обучения и работы; все чаще люди сталкиваются с необходимостью использования иностранного языка в повседневной жизни: общение в социальных сетях, работа с компьютером, поиск информации для учебы, сотрудничество с зарубежными партнерами, участие в конкурсах и соревнованиях на международном уровне. Кроме этого, иностранный язык расширяет возможности для путешествий, что также расширяет кругозор, формирует мировоззрение и личный опыт. Знание иностранного языка помогает нам учиться в течение всей жизни (lifelong learning), расширяя горизонты возможного. Опора на природную любознательность обучающихся, учет имеющихся у них умений и навыков, необходимых для решения различных задач, позволяют сделать процесс обучения личностно ориентированным и повысить учебную мотивацию обучающихся. Современный выпускник школы – это активная, самостоятельная, творческая личность с развитыми интеллектуальными способностями; юный исследователь, способный ставить перед собой цель и планировать свою деятельность для ее достижения, при этом грамотно используя информационно-коммуникативные технологии.

Для учителя важно организовать процесс обучения таким образом, чтобы научить школьников учиться самостоятельно: получать необходимую информацию, анализировать ее и использовать для решения не только учебных, но и жизненных задач. Этому может способствовать организация учебного исследования на уроках, в частности на уроках английского языка. В современной школе на уроках английского языка учителя уделяют внимание не только знанию языка (его грамматической структуры, лексического аппарата и их употребления в речи), сколько готовности и способности обучающихся применять имеющиеся знания для решения коммуникативных задач (в повседневной или учебной/трудовой деятельности). Организация учебного исследования на уроках английского языка помогает развивать функциональную грамотность, а именно формировать умения свободного общения и практического применения своих знаний, умений, навыков и компетенций в условиях взаимодействия с социумом (овладение грамотной письменной и устной речью, как монологической, так и диалогической). В рамках осуществления учебного исследования обучающиеся формируют и развивают умение работать с информацией, оценивать свою деятельность и представлять результаты своей работы. Именно на уроках английского языка основное внимание уделяется формированию и развитию коммуникативных способностей (применение полученных на уроках знаний, умений и навыков на практике в рамках изуча-

емой темы, а также повседневное общение). Каждый урок английского языка должен включать такие виды деятельности, которые будут способствовать формированию, последующему развитию и совершенствованию компетенций, необходимых для других сфер жизни и способствующих саморазвитию и становлению успешной личности. Такие занятия имеют определенные преимущества:

- помогают стимулировать мыслительную деятельность учеников (для осуществления учебного исследования обучающиеся находят и анализируют информацию; сопоставляют, обобщают и оценивают имеющиеся факты; выявляют взаимосвязь между изучаемыми явлениями и (или) предметами);

- необычная форма увлекает обучающихся, и сам английский язык становится не самоцелью, а средством обучения;

- самостоятельное выявление проблемы и формулирование цели учебного исследования повышают познавательный интерес;

- самостоятельное планирование своей деятельности способствует развитию мышления, памяти, логики;

- организация исследовательской деятельности помогает развивать образное мышление;

- поскольку работа с информацией является одним из основных видов деятельности, то ученики получают навыки и умения поиска и отбора необходимых источников, обработки информации и отбора наиболее существенной.

Учебно-исследовательская деятельность меняет способ мышления обучающихся и учит их задавать «правильные» вопросы для того, чтобы быть успешными при осуществлении любого вида деятельности (в данном случае исследования). В отличие от традиционной системы обучения, которая опирается на предметное содержание (что учить?) и формирует умения и навыки (как осуществлять деятельность?) часто без опоры на жизненные ситуации (зачем нам это знать?), в рамках современной парадигмы образования будет целесообразно планировать обучение с опорой на внутренние личностные мотивы. Для этого при организации учебно-исследовательской деятельности обучающиеся будут опираться на свой опыт и учитывать свои интересы: 1) вопрос «для чего мне это нужно?» поможет показать значимость и применимость учебного материала и способа деятельности в жизненных ситуациях; 2) для того чтобы достигнуть цели, нужно понять «как мне следует действовать?», что поможет определить наиболее эффективные способы деятельности; 3) полученные знания будут являться средством и результатом обучения (что?) [1–3].

Методология исследования

Современное общество предъявляет новые требования школьному образованию, что и обуславливает пристальное внимание к форми-

рованию функциональной грамотности. Быть «грамотным» в современном мире обозначает не только умение читать, писать, считать и обладать фактическими знаниями, но также и сформированность умения анализировать и критически относиться к информации, умение планировать и принимать решение, быть ответственным и самостоятельным, уметь учиться в течение всей жизни, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию в этом стремительно меняющемся мире [4, 5]. В одной из работ А.А. Леонтьев дает следующее определение функциональной грамотности: «Если формальная грамотность – это владение навыками и умениями техники чтения, то функциональная грамотность – это способность человека свободно использовать эти навыки для извлечения информации из реального текста – для его понимания, сжатия, трансформации» (цит. по: [6. С. 15]).

Знание иностранного языка помогает и расширяет возможности решать языковые задачи и способствует формированию разносторонней личности. Формирование и развитие языковой компетентности тесно связано с развитием функциональной грамотности, поскольку предполагает использование умений письма и чтения в условиях реального социума.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) приписывает, что в целях обеспечения реализации программы основного общего образования в школах для участников образовательных отношений должны создаваться условия, обеспечивающие, в частности, возможность:

- развития личности, ее способностей, удовлетворения образовательных потребностей и интересов, самореализации обучающихся;
- формирования функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий;
- индивидуализации процесса образования посредством проектирования и реализации индивидуальных учебных планов, обеспечения эффективной самостоятельной работы обучающихся при поддержке педагогических работников;
- обновления содержания программы основного общего образования, методик и технологий ее реализации в соответствии с динамикой развития системы образования, запросов обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся с учетом национальных и культурных особенностей субъекта Российской Федерации (ФГОС ООО).

ФГОС устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы:

1) личностным, включающим осознание российской гражданской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению; ценность самостоятельности и инициативы; наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности; сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом;

2) метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия (используются в нескольких предметных областях и позволяют связывать знания из различных учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей в целостную научную картину мира) и универсальные учебные действия (познавательные, коммуникативные, регулятивные); способность их использовать в учебной, познавательной и социальной практике; готовность к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками, к участию в построении индивидуальной образовательной траектории; овладение навыками работы с информацией: восприятие и создание информационных текстов в различных форматах, в том числе цифровых с учетом назначения информации и ее целевой аудитории;

3) предметным, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета научные знания, умения и способы действий, специфических для соответствующей предметной области; предпосылки научного типа мышления; виды деятельности по получению нового знания, его интерпретации, преобразованию и применению в различных учебных ситуациях, в том числе при создании учебных и социальных проектов (ФГОС ООО).

Системно-деятельностный подход является научно-методической основой для разработки требований к личностным, метапредметным и предметным результатам выпускников. Личностные результаты освоения программы ООО отражают готовность школьников использовать систему позитивных ценностных ориентаций и расширение опыта своей деятельности в процессе реализации основных направлений воспитательной деятельности, в частности ценности научного познания: ориентация в деятельности на современную систему научных представлений об основных закономерностях развития человека, природы и общества, взаимосвязях человека с природной и социальной средой; овладение языковой и читательской культурой как средством познания мира; овладение основными навыками исследовательской деятельности, установка на осмысление опыта, наблюдений, поступков и стремление

совершенствовать пути достижения индивидуального и коллективного благополучия (ФГОС ООО).

Личностные результаты, обеспечивающие адаптацию обучающегося к изменяющимся условиям социальной и природной среды, включают:

- освоение обучающимися социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих ведущей деятельности возраста, норм и правил общественного поведения, форм социальной жизни в группах и сообществах, включая семью, группы, сформированные по профессиональной деятельности, а также в рамках социального взаимодействия с людьми из другой культурной среды;

- способность обучающихся во взаимодействии в условиях неопределенности, открытость опыту и знаниям других;

- способность действовать в условиях неопределенности, повышать уровень своей компетентности через практическую деятельность, в том числе умение учиться у других людей, осознавать в совместной деятельности новые знания, навыки и компетенции из опыта других;

- навык выявления и связывания образов, способность формирования новых знаний, в том числе способность формулировать идеи, понятия, гипотезы об объектах и явлениях, в том числе ранее не известных, осознавать дефициты собственных знаний и компетентностей, планировать свое развитие;

- умение распознавать конкретные примеры понятия по характерным признакам, выполнять операции в соответствии с определением и простейшими свойствами понятия, конкретизировать понятие примерами, использовать понятие и его свойства при решении задач (далее – оперировать понятиями), а также оперировать терминами и представлениями в области концепции устойчивого развития;

- умение анализировать и выявлять взаимосвязи природы, общества и экономики;

- умение оценивать свои действия с учетом влияния на окружающую среду, достижений целей и преодоления вызовов, возможных глобальных последствий;

- способность обучающихся осознавать стрессовую ситуацию, оценивать происходящие изменения и их последствия, воспринимать стрессовую ситуацию как вызов, требующий контрмер;

- оценивать ситуацию, корректировать принимаемые решения и действия;

- формулировать и оценивать риски и последствия, формировать опыт, уметь находить позитивное в произошедшей ситуации, быть готовым действовать в отсутствие гарантий успеха.

Метапредметные результаты освоения программы основного общего образования, в том числе адаптированной, должны отражать овладение универсальными учебными познавательными действиями:

1) базовые логические действия: выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (явлений); устанавливать существенный признак классификации, основания для обобщения и сравнения, критерии проводимого анализа; с учетом предложенной задачи выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях; предлагать критерии для выявления закономерностей и противоречий; выявлять дефициты информации, данных, необходимых для решения поставленной задачи; выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов; делать выводы с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, умозаключений по аналогии, формулировать гипотезы о взаимосвязях; самостоятельно выбирать способ решения учебной задачи (сравнивать несколько вариантов решения, выбирать наиболее подходящий с учетом самостоятельно выделенных критериев);

2) базовые исследовательские действия: использовать вопросы как исследовательский инструмент познания; формулировать вопросы, фиксирующие разрыв между реальным и желательным состоянием ситуации, объекта, самостоятельно устанавливать искомое и данное; формировать гипотезу об истинности собственных суждений и суждений других, аргументировать свою позицию, мнение; проводить по самостоятельно составленному плану опыт, несложный эксперимент, небольшое исследование по установлению особенностей объекта изучения, причинно-следственных связей и зависимостей объектов между собой; оценивать на применимость и достоверность информации, полученной в ходе исследования (эксперимента); самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведенного наблюдения, опыта, исследования, владеть инструментами оценки достоверности полученных выводов и обобщений; прогнозировать возможное дальнейшее развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях, выдвигать предположения об их развитии в новых условиях и контекстах;

3) работа с информацией: применять различные методы, инструменты и запросы при поиске и отборе информации или данных из источников с учетом предложенной учебной задачи и заданных критериев; выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления; находить сходные аргументы (подтверждающие или опровергающие одну и ту же идею, версию) в различных информационных источниках; самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами,

иной графикой и их комбинациями; оценивать надежность информации по критериям, предложенным педагогическим работником или сформулированным самостоятельно; эффективно запоминать и систематизировать информацию (ФГОС ООО).

Таким образом, на уроках необходимо создавать условия для формирования и развития функциональной грамотности школьников:

1) использовать задания с недостатком или избытком информации, что помогает развивать критическое мышление, мыслить нестандартно и выходить за пределы привычного;

2) использовать разнообразные источники информации (не только традиционные УМК, но также современные источники из сети Интернет или периодические издания);

3) больше времени выделять формированию и развитию метапредметных умений (определение проблемы, постановка цели и задач, формулирование гипотез, анализ и синтез, обобщение и систематизация, прогнозирование и т.д.) [6].

Личностно ориентированный подход к обучению, который предполагает учет потребностей, интересов, способностей, устремлений, мышления и психолого-педагогических особенностей обучающихся, помогает воспитывать самостоятельность, уверенность в своих действиях, чувство ответственности, способность самостоятельно планировать и осуществлять свою деятельность [7]. Такой подход развивает необходимые ученикам качества и умения, такие как творческое и критическое мышление, целеустремленность, независимость, уверенность и ответственность. Современная школа создает условия для познания учениками самих себя, дает возможность самостоятельно осуществлять выбор и понимать его значимость. В данных условиях более уверенные школьники могут проявить себя в большей степени в процессе обучения [8, 9]. Для развития самостоятельности и свободы воли на уроках учителя:

- планируют процесс обучения с учетом способностей, интересов, увлечений и нужд своих учеников;

- дают ученикам возможность высказывать свое мнение, выслушивают и отвечают на дополнительные вопросы, обращают внимание на стремления и желания для стимулирования физической и мыслительной активности;

- учат определять актуальную и подлинную информацию с помощью заданий, не имеющих одного правильного ответа;

- дают ученикам возможность брать на себя ответственность и проявлять свои способности (организаторские, лидерские, творческие);

- могут определить, когда ученикам нужна помощь;

- внимательно слушают и грамотно реагируют на любую деятельность учеников, которая способствует развитию их личностных качеств и способностей [10].

Немалое значение для повышения мотивации и заинтересованности обучающихся в изучаемой теме имеет форма проведения занятий, особенно при обучении проведению исследовательской деятельности:

1) «вводный урок» помогает погрузить обучающихся в тему исследования и познакомить с особенностями именно учебного исследования;

2) проблемный урок обучает поиску новых фактов и актуальной информации, учит оценивать и анализировать информацию с разных сторон, нацеливает на выбор наиболее значимой информации и планирование самостоятельно работы над учебным исследованием. В этом ученикам помогает равноправный диалог с учителем;

3) на «уроке вдвоем» учитель и ученик обсуждают тему учебного исследования, а именно: ученик может получить важные советы, которые помогут при постановке проблемы, определении цели и задач учебного исследования, формулировке гипотезы, отборе наиболее значимой информации в формате дискуссии;

4) на уроке «с разбором конкретной информации» ученики анализируют проделанную работу на каждом этапе учебного исследования, могут корректировать свою деятельность для ее оптимизации. Практическая направленность этого урока развивает мышление, творческие способности, умение анализировать и принимать решение;

5) на уроке-конференции обучающиеся представляют результаты своих учебных исследований. Здесь одним из важных элементов являются коммуникативные навыки [11].

Такие занятия позволяют решить ряд важных задач. Во-первых, это способствует созданию такого образовательного пространства, где ученики чувствуют себя полноправными и самостоятельными участниками учебного процесса, которые сами принимают важные для них решения. Во-вторых, данные формы проведения урока развивают критическое мышление, умение и готовность вступать в дискуссию и обсуждать темы учебных исследований с разных позиций. В-третьих, учет особенности личности каждого ученика и их интересов формирует познавательную самостоятельность и активность обучающихся.

Для учителя важно правильно подбирать материалы и задания, способствующие эффективному обучению исследовательской деятельности и формированию функциональной грамотности, которые должны быть понятны ученикам и интересными (для повышения мотивации). Такими материалами могут быть песни, лингвострановедческие фильмы и мультфильмы, письма, адаптированные тексты, а заданиями – эксперименты, мини-проекты, проблемные задания и т.д. Материал для составления заданий, способствующих формированию функциональной грамотности, необходимо брать из реальной жизни. При работе с текстами следует обращать внимание на понимание текста на ино-

странном языке, что способствует осмыслению информации. При отборе текстов (видео, аудио или печатных) рекомендуется учитывать несколько критериев: 1) актуальность, значимость и важность текста для обучающихся; 2) учет возрастных особенностей; 3) наличие неизвестных фактов, информации, вызывающей интерес; 4) использование специальных понятий, терминов, названий (в том числе географических), дат, цифр и т.д.; 5) наличие иллюстраций, таблиц, диаграмм и схем, что может затруднить понимание текста.

Учебно-исследовательская деятельность развивает потребность «научиться учиться» в течение всей жизни. Полученные знания, умения, навыки и компетенции формируют обучающихся как самостоятельные личности, ответственные, креативные, самостоятельные, уверенные в себе. Этого результата можно достичь в рамках эвристического и опытного обучения. Эвристическое обучение (*inquiry-based learning*) предполагает вовлечение обучающихся в активную учебную деятельность с целью создания образовательного продукта. В процессе работы над учебным продуктом (в рамках учебно-исследовательской деятельности продуктом может являться научный доклад или реферат) обучающиеся сами выстраивают свою образовательную траекторию, активно взаимодействуют с учителем, который выполняет роль ментора [12]. Учебное исследование обучающиеся осуществляют сами, что способствует более глубокому пониманию темы и усвоению материала. Опытное обучение (*experiential learning*) дает обучающимся возможность погрузиться в изучаемую тему с опорой на собственный опыт, для этого учитываются следующие аспекты: конкретный опыт школьников, проведение активного эксперимента, осуществление рефлексивного обучения и абстрактная концептуализация [5]. Здесь основным аспектом в процессе обучения также является тщательное планирование учебного исследования: умение правильно формулировать вопросы, которые будут направлять исследователя в нужное русло, составление плана-графика работы над темой исследования, выделение наиболее важной информации и доказательной базы, формулировка умозаключений и их связь с научным знанием [13].

Организация учебно-исследовательской деятельности способствует не только формированию и развитию исследовательских навыков, но и направлена на формирование компетенций, которые можно перенести во внешкольную жизнь и которые будут способствовать дальнейшему саморазвитию и самореализации. Умение быстро адаптироваться к меняющимся условиям внешней среды, успешно в ней функционировать и позволяет оценить уровень сформированности функциональной грамотности.

Исследование и результаты

Современные условия жизни и образования дают обучающимся возможность выбирать индивидуальную образовательную траекторию, что способствует дифференциации и индивидуализации процесса обучения, а также развитию самостоятельности учеников в рамках самостоятельной работы [15, 16]. Одним из способов планирования собственной образовательной траектории является организация учебного исследования, предполагающая не только индивидуальную работу обучающихся, но и сотрудничество с одноклассниками, преподавателями и узкими специалистами для моделирования научно-исследовательской деятельности в учебном процессе. Кроме этого, данный вид работы соответствует основным принципам обучения:

1) принцип научности (соответствие содержания образовательной программы методическим правилам, соблюдение основных этапов проведения научного исследования);

2) принцип сознательности (обучающиеся имеют возможность самостоятельно планировать свою деятельность для достижения поставленной учебной цели);

3) принцип активности и интерактивности (обучающийся становится субъектом образования, активным инициатором работы);

4) принцип прочности результатов обучения (личная заинтересованность обучающихся в теме учебного исследования, основанная на практической значимости, индивидуальное планирование и самооценка своих результатов);

5) принцип наглядности (использование различных форматов наглядных материалов) [17].

В новой редакции ФГОС ООО овладение универсальными учебными коммуникативными действиями входит в познавательные УУД и предполагает два аспекта:

1) общение: воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения; выражать себя (свою точку зрения) в устных и письменных текстах; понимать намерения других, проявлять уважительное отношение к собеседнику и в корректной форме формулировать свои возражения; в ходе диалога и (или) дискуссии задавать вопросы по существу обсуждаемой темы и высказывать идеи, нацеленные на решение задачи и поддержание благожелательности общения; сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций; публично представлять результаты выполненного опыта (эксперимента, исследования, проекта); самостоятельно выбирать формат выступления с учетом задач презентации и особенностей аудитории и в соответствии с ним составлять устные и письменные тексты с использованием иллюстративных материалов;

2) совместная деятельность: понимать и использовать преимущества командной и индивидуальной работы при решении конкретной проблемы, обосновывать необходимость применения групповых форм взаимодействия при решении поставленной задачи; принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы; уметь обобщать мнения нескольких людей, проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться; планировать организацию совместной работы, определять свою роль (с учетом предпочтений и возможностей всех участников взаимодействия), распределять задачи между членами команды, участвовать в групповых формах работы (обсуждения, обмен мнений, «мозговые штурмы» и иные); выполнять свою часть работы, достигать качественного результата по своему направлению и координировать свои действия с другими членами команды; оценивать качество своего вклада в общий продукт по критериям, самостоятельно сформулированным участниками взаимодействия; сравнивать результаты с исходной задачей и вклад каждого члена команды в достижение результатов, разделять сферу ответственности и проявлять готовность к предоставлению отчета перед группой.

Овладение системой универсальных учебных коммуникативных действий обеспечивает сформированность социальных навыков и эмоционального интеллекта обучающихся (ФГОС ООО).

Исследовательская задача, которой посвящена данная публикация, касается возможности выполнения заданий в рамках осуществления учебно-исследовательской деятельности, способствующих формированию функциональной грамотности. В рамках данной статьи функциональная грамотность рассматривается как способность человека использовать умения чтения и письма в условиях его взаимодействия с социумом, т.е. это определенный уровень грамотности, который дает человеку возможность вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней [18]. На уроках английского языка функциональная грамотность включает овладение грамотной устной и письменной речью, готовность и способность вести диалог, умение самостоятельно определять проблему и планировать свою деятельность по осуществлению учебного исследования.

При анализе уроков английского языка, направленных на формирование функциональной грамотности через организацию учебно-исследовательской деятельности, учитывались следующие результаты:

– предметные: формирование языковых навыков, развитие умений говорения (как монологической, так и диалогической речи), умение ориентироваться в терминах, связанных с исследовательской деятельностью, и в рамках темы учебного исследования;

– личностные: развитие памяти, внимания, самостоятельности, формирование ответственного отношения к процессу обучения, готовности к самообразованию;

– метапредметные: способность определять цель и задачи своего обучения, анализировать свои действия в процессе обучения и достигнутый результат, организовывать учебное сотрудничество.

Исследование, направленное на определение уровня сформированности функциональной грамотности на уроках английского языка через написание учебного исследования, проводилось среди 150 учеников 5–6-х классов одной школы (участники контрольной и экспериментальной групп).

Цель проведения исследования – определить уровень сформированности читательской грамотности, креативного мышления и глобальных компетенций как важных аспектов при организации учебно-исследовательской деятельности на уроках английского языка.

Объектом оценивания уровня сформированности *читательской грамотности* послужили умение осуществлять эффективный поиск, сортировку и отбор информации большого объема; умение поиска необходимой информации при просмотре нескольких источников и умение интерпретировать и использовать информацию из разных предметных областей.

Задание 1: Литература для исследования. Обучающиеся получают карточки с тремя темами для исследования на английском языке (можно каждому дать свою тему либо работать в группе). Обучающиеся выбирают наиболее интересную для них тему предполагаемого учебного исследования, поле чего работают с печатными и интернет-источниками (текстами), представленными учителем (ученикам также разрешается найти подходящие ресурсы самостоятельно). Основным критерием отбора текстового материала для экспериментальной группы является наличие актуальных жизненных проблем, с которыми обучающиеся могут столкнуться в повседневной жизни. Широко использовались не только печатные источники, но также и ресурсы сети Интернет.

Цель: подобрать необходимую литературу для написания работы по теме, классифицировать используемую литературу по темам, опираясь на ключевые слова.

В ходе выполнения задания следует обращать внимание на правильность оформления источников литературы и информацию, которая обязательна при оформлении ссылок (автор, название, дата публикации (за последние 10 лет)). Несколько источников из списка оформлены неправильно или не подходят для данных тем (на это стоит обратить внимание и обсудить параметры, по которым данная литература не подходит).

Задание 2: Графический органайзер (задание в формате метода CLIL). Обучающиеся получают текст (например, рецепт традиционного шотландского пирога), для которого им нужно составить графический органайзер (например, для дальнейшего пересказа или заучивания наизусть).

Анализ работ обучающихся показал положительную динамику формирования читательской грамотности (рис. 1), поскольку при подборе необходимой литературы по теме учебного исследования обучающиеся больше внимания обращают на ключевые слова, достоверность изложенных фактов, их актуальность и применимость в конкретном учебном исследовании. Со временем ученики могут проводить отбор большего количества источников информации за меньшее время. Помимо этого язык становится не самоцелью, а средством обучения, преподаватель может сделать акцент на изучении иностранного языка для специфических целей [19].

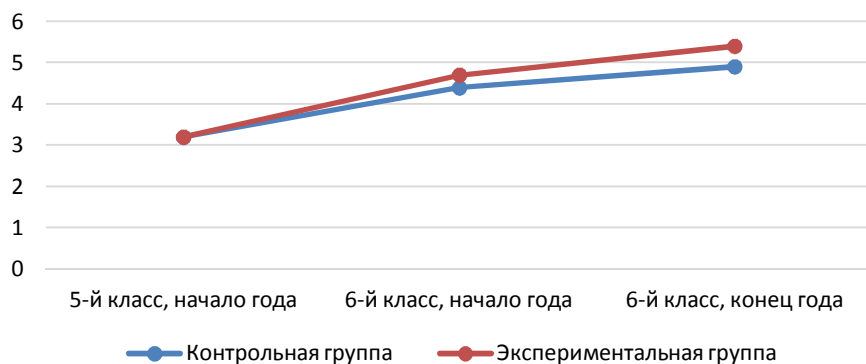


Рис. 1. Уровень сформированности читательской грамотности

Объектом анализа уровня сформированности *глобальных компетенций* (рис. 2) послужили умения оценивать информацию, формулировать аргументы, выявлять различные умения и подходы и оценивать действия и их последствия. Для оценивания уровня сформированности глобальных компетенций были отобраны тексты, содержащие информацию местного, глобального и межкультурного значения, которые содержали оценочные суждения и отражали точки зрения разных людей.

Примеры заданий:

1. Каждому обучающемуся предлагаются три статьи (как из печатных источников, так и электронные варианты), при этом лишь одна статья содержит проверенную информацию по одной из актуальных (интересных) тем (например, о влиянии компьютерных игр на здоровье подростков), а две остальные не являются научно обоснованными и опубликованы в непроверенных источниках. Задача обучающихся:

определить источник правдивой и проверенной информации, аргументируя свой выбор. Обучающимся предлагается выразить свое отношение к изложенным фактам.

2. Обучающимся предлагается посмотреть фрагмент лекции в стиле TED [20] по одной из интересующих школьников тем (например, как правильно планировать свой день, чтобы все успевать; как быстро и надолго запоминать информацию при подготовке к контрольной; роль иностранного языка в современном мире). Обучающимся нужно высказать свое аргументированное мнение относительно услышанного.

Вторым инструментом оценивания являлась анкета, целью которой была не только проверка знаний, но и отношение обучающихся к другим культурам и традициям.

Примеры заданий:

1. Обучающимся необходимо определить, какие из 10 предложенных примеров необычных традиций и законов разных стран реально существуют, а какие являются вымышленными. Ответ нужно аргументировать.

2. Определить, какие из 7–10 фактов из биографии королевы Елизаветы II являются правдивыми, а также – ложными. Ответ нужно аргументировать.

Анализ работ обучающихся позволяет сделать вывод о том, что школьники научаются критически относиться к источникам информации, способны отличать тексты с верифицированной информацией, анализировать ее и аргументировать свой выбор.

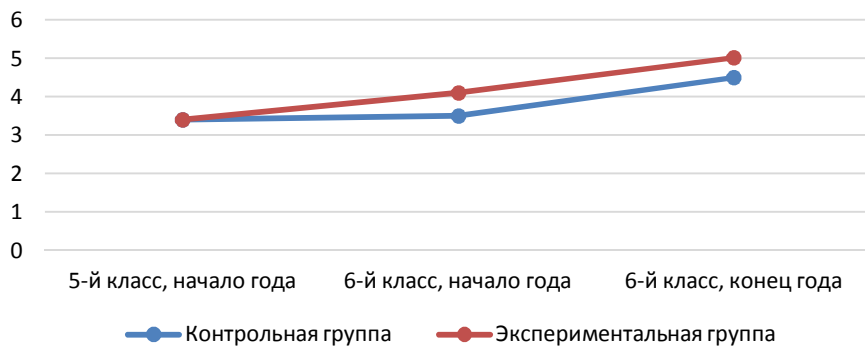


Рис. 2. Уровень сформированности глобальных компетенций

Для анализа уровня сформированности *креативного мышления* (рис. 3) были выбраны задания, для выполнения которых обучающимся было необходимо выдвигать разные идеи, оценивать креативность выдвинутых идей, доработать идею, оценить и усовершенствовать предложенные идеи. Для оценки уровня сформированности креативного мышления были подобраны задания, направленные на анализ сформиро-

рованности полученных в школе умений, которые можно применять в реальных жизненных ситуациях, они также предполагают написание развернутых и аргументированных ответов. Пример одного из заданий: рассмотреть картину или рисунок и придумать заголовок, который бы максимально полно отражал увиденное (можно использовать прием «мозговой штурм» для придумывания идей и отбора наиболее вероятных). Можно также использовать обложку книги и предположить ее содержание.

Для обучающихся 6-го класса были предложены задания-кейсы, для которых были подобраны аутентичные тексты, актуальные по содержанию и имеющие коммуникативный и практический характер. Такие задания развивают способность к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного взаимодействия и способность работать не только индивидуально, но и в коллективе [21].

Примеры заданий:

1. Выбрать отель для отдыха в мини-группах (с учетом предпочтений каждого участника группы) на основе информации о пяти разных типах отелей в разных городах.

2. Составить наиболее оптимальный маршрут путешествия на 5 дней в одну из предложенных стран в условиях ограниченного бюджета и пожеланий отдыхающих. Необходимо представить наглядно маршрут и просчитать стоимость затрат.

3. Составить список достопримечательностей Пермского края, которые могут считаться новыми чудесами света. Выбор необходимо аргументировать.

Анализ ответов обучающихся показал положительную динамику развития креативного мышления у школьников, их способность применять школьные знания в новых ситуациях, приближенных к реальным жизненным обстоятельствам. Ученики обучаются эффективному сотрудничеству при групповой работе (распределение ролей и обязанностей, умение договариваться, выслушивать своих одноклассников и аргументированно и тактично отстаивать свою точку зрения).

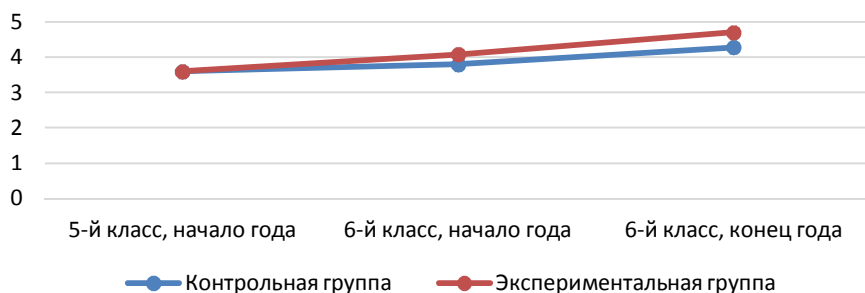


Рис. 3. Уровень сформированности креативного мышления

Проведенная работа показывает, что организация учебно-исследовательской деятельности на уроках английского языка способствует развитию таких аспектов функциональной грамотности, как:

- читательская грамотность (обучающиеся могут использовать информацию не только из традиционных источников, например учебник, рабочая тетрадь или словари и энциклопедии, но учатся критически относиться к информации из СМИ и интернет-источников, в том числе из социальных сетей);

- глобальные компетенции (школьники обучаются анализировать наиболее актуальные проблемы не только местного, но и международного значения, понимать и уважительно относиться к разным точкам зрения, выстраивать конструктивное взаимодействие с коллективом, участвовать в открытом и эффективном взаимодействии);

- креативное мышление (обучающиеся получают необходимый опыт разработки новых идей, их оценки и доработки для создания новых эффективных решений существующих проблем и выражения самих себя).

Обучающиеся становятся активными и самостоятельными участниками процесса обучения, поскольку могут опираться на свой опыт и увлечения, учебный материал можно легко привязать к жизненным ситуациям и интересующим их вопросам, что способствует более глубокому погружению в учебный материал и его усвоению. Самостоятельный выбор темы учебного исследования и его планирование помогают также формировать научно-понятийный аппарат, обучать основным этапам и особенностям проведения научного исследования.

Такие занятия способствуют формированию собственного отношения к информации. Обучающиеся способны критически относиться к фактам, анализировать свои идеи и деятельность на каждом этапе, обрабатывать и отбирать наиболее актуальную информацию, которая отражает современное состояние изучаемого вопроса (процесса или явления), не менее важным является стимулирование самостоятельной, активной, творческой деятельности и развитие критического мышления. Правильное и уместное использование электронных средств позволяет повысить эффективность и качество выполнения работы в рамках учебного исследования, оптимизирует рабочий процесс и активизирует восприятие и запоминание информации [12].

Заключение

Таким образом, важность формирования функциональной грамотности обусловлена современными требованиями, предъявляемыми обществом к школьному образованию, и закреплены нормативными документами, которые определяют содержание и планируемые резуль-

таты образования. В контексте функциональной грамотности коммуникативные умения связаны с решением практических задач в различных сферах жизни [20, 22]. Организация учебно-исследовательской деятельности помогает сформировать способность непрерывного образования на протяжении всей жизни: инициировать, осуществлять планирование, организовывать свою деятельность самостоятельно, оценивать полученные результаты и вносить необходимые корректировки для достижения своей цели. Коммуникативные задания позволяют приблизить процесс обучения к условиям естественного речевого общения, а обучение в сотрудничестве дает возможность увеличить объем речевой практики школьников. Обучающиеся вовлечены в определенные коммуникативные ситуации, требующие выбора определенных языковых средств и следования правилам и нормам поведения.

Новый ФГОС ООО предъявляет следующие требования к развитию коммуникативных УУД, включающие два аспекта:

1) общение:

- формулировать свои суждения, аргументированно выражать свою точку зрения в устной и письменной формах;

- проявлять уважительное отношение к собеседнику в ходе диалога, уметь корректно поддерживать беседу, строить речевые высказывания, соответствующие учебной ситуации (обсуждение темы или высказывание идей), нацеленные на решение поставленной задачи;

- сопоставлять и оценивать суждения других участников диалога (дискуссии);

- готовить публичные выступления по представлению результатов проведенного опыта, проекта или исследования;

2) совместная деятельность:

- уметь работать индивидуально и в команде, уметь планировать деятельность для достижения поставленной цели;

- распределять роли и задачи между участниками команды, качественно выполнять свою часть работы и координировать действия с другими членами команды;

- осуществлять само- и взаимооценку качества выполненной работы, определять критерии оценки;

- корректировать свою работу, определять наиболее эффективные методы и приемы для достижения поставленной цели.

Положительная динамика представленных результатов позволяет сделать вывод о том, что организация исследовательской деятельности обучающихся на уроках английского языка способствует формированию и развитию функциональной грамотности, а именно читательской грамотности, креативного и критического мышления и глобальных компетенций, что дает возможность школьникам расширить способно-

сти. В частности, дает возможность участия в международных конференциях. Работа над учебным исследованием имеет междисциплинарный характер и коммуникативную направленность, что способствует развитию навыков говорения, аудирования, чтения и письма наравне с формированием гармонически развитой личности, способной быстро адаптироваться в быстро изменяющемся обществе, применять полученные академические знания для решения реальных жизненных задач и способной к самообучению в течение всей жизни.

Традиционные знания, умения и навыки, которые на протяжении многих лет были целью обучения, становятся одним из средств формирования личности самого школьника, развивая необходимые компетенции, творческий потенциал и уверенность в себе, формируя собственные убеждения и мировоззрение.

Список источников

1. **ФГОС ООО**. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#review>
2. **Мелехина Е.С.** Учебно-исследовательская деятельность как средство формирования учебно-познавательной компетентности в младшем подростковом возрасте // АРТЕК – СО-БЫТИЕ. 2019.
3. **Безукладников К.Э., Карпушина Е.Е., Нельзина Е.Н.** Требования к организации представления услуг по раннему обучению иностранному языку в условиях общеобразовательной школы : науч.-метод. материалы. Пермь, 2007. 56 с.
4. **Holland C., Frank F., Cooke T.** Literacy and the New Work Order // An International Literature Review. 1998.
5. **Boothby D.** Literacy Skills, Occupational Assignment and the Returns to Over-and Under-Education. International Adult Literacy Survey. – Human Resources and Skills Development Canada. Service Canada, Ottawa, ON K1A 0J9, Canada, 2002.
6. **Веряев А.А., Нечунаева М.Н., Татарникова Г.В.** Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение // Известия Алтайского государственного университета. 2013. Т. 2, № 2 (78). С. 13–17.
7. **Kolb D.A.** Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press, 2014. 390 p.
8. **Обдалова О.А., Соболева А.В.** Учет когнитивных стилей обучающихся как способ индивидуализации процесса обучения иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 110–115.
9. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Мелехина Е.С.** Учебное исследование как средство формирования учебно-познавательной компетентности обучающихся младшего подросткового возраста на уроках английского языка // Язык и культура. 2019. № 48. С. 259–276.
10. **Иванов А.В.** Культурная среда общеобразовательной школы как педагогическое явление : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 426 с.
11. **Bandura A.** Exercise of human agency through collective efficacy // Current directions in psychological science. 2000. Vol. 9, № 3. P. 75–78.
12. **Ариян М.А.** Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в новых образовательных условиях // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. С. 41–54.
13. **Хуторской А.В.** Эвристическое обучение // А.В. Хуторской. Персональный сайт – Научная школа. URL: http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_training.htm (дата обращения: 18.02.2020).

14. *Britt C., McLachlan J.* Unearthing why: stories of thinking and learning with children. Pademelon Press, 2015. 214 p.
15. *Безукладников К.Э., Безукладников В.К., Прохорова А.А.* Исследование лингвоцифровой компетенции в контексте общей функциональной грамотности // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 2. С. 105–121. doi: 10.15593/2224-9389/2022.2.9
16. *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
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. doi: 10.17223/19996195/58/14
18. *Кемельбекова Г.А.* Особенности формирования функциональной грамотности учащихся по предметам гуманитарного цикла // Проблемы и перспективы развития образования. 2016. С. 6–9.
19. *Гураль С.К., Краснопеева Т.О., Смокотин В.М., Сорокоумова С.Н.* Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // Язык и культура. 2019. № 47. С. 179–196. doi: 10.17223/19996195/47/10
20. *Крузе Б.А., Безукладников К.Э., Вертьянова А.А.* Условия развития функциональной грамотности: Пушкин-центр как плацдарм для экспансии русского языка в ближнем и дальнем зарубежье // Язык и культура. 2021. № 53. С. 190–216. doi: 10.17223/19996195/53/13
21. *Гураль С.К., Корнеева М.А.* Интеграции кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций // Язык и культура. 2017. № 38. С. 190–206. doi: 10.17223/19996195/38/13
22. *Захарова В.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А.* Оценка иноязычных коммуникативных умений как составляющей функциональной грамотности младших школьников // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 470. С. 189–197. doi: 10.17223/15617793/470/22

References

1. FGOS OOO [Federal State Educational Standard]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#review>.
2. Melekhina E.S. (2019) Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti v mladshem podrostkovom vozraste [Educational and research activity as a means of forming educational and cognitive competence in early adolescence], ARTEK-SO-BYTIE.
3. Bezukladnikov K.E., Karpushina E.E., Nelzina E.N. (2007) Trebovaniya k organizacii predstavleniya uslug po rannemu obucheniyu inostrannomu yazyku v usloviyah obshcheobrazovatel'noj shkoly [Requirements for the organization of the provision of services for early learning of a foreign language in a general education school: scientific method]. Perm State Humanitarian Pedagogical University. 56 p.
4. Holland C., Frank F., Cooke T. (1998) Literacy and the New Work Order. An International Literature Review.
5. Boothby D. (2002) Literacy Skills, Occupational Assignment and the Returns to Over-and Under-Education. International Adult Literacy Survey. Human Resources and Skills Development Canada. Service Canada, Ottawa, ON K1A 0J9, Canada.
6. Veryaev A.A., Nechunayeva M.N., Tatarnikova G.V. (2013) Funktsional'naya gramotnost' uchashchikhsya: predstavleniya, kriticheskij analiz, izmerenie [Functional literacy of students: representations, critical analysis, measurement].

- dents: representations, critical analysis, measurement] // *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vol. 2 (78). pp. 13–17.
7. Kolb D.A. (2014) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press. 390 p.
 8. Obdalova O.A., Soboleva A.V. (2013) Uchyot kognitivnykh stilej obuchayushchikhsya kak sposob individualizatsii prostessa obucheniya inostrannomu yazyku [Taking into account the cognitive styles of students as a way to individualize the process of teaching a foreign language] // *Yazyk i kul'tura*. 2 (22). pp. 110–115.
 9. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Melekhina E.S. (2019) Uchebnoe issledovanie kak sredstvo formirovaniya uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti obuchayushchihysya mladshego podrostkovogo vozrasta na urokah anglijskogo yazyka [Educational research as a means of forming educational and cognitive competence of students of younger adolescents at English lessons] // *Yazyk i kul'tura*. 48. pp. 259–276.
 10. Ivanov A.V. (2006) The cultural environment of a general education school as a pedagogical phenomenon [Kul'turnaya sreda obshcheobrazovatel'noj shkoly kak pedagogicheskoe yavlenie]. Pedagogics doc. diss. 426 p.
 11. Bandura A. (2000) Exercise of human agency through collective efficacy // *Current directions in psychological science*. Vol. 9 (3). pp. 75–78.
 12. Ariyan M.A. (2018) Professional'naya podgotovka uchitelya inostrannogo yazyka v novykh obrazovatel'nykh usloviyakh [Professional training of a foreign language teacher in new educational conditions] // *Prepodavatel' XXI vek*. 1-1. pp. 41–54.
 13. Khutorskoy A.V. Inquiry-based Learning [Evristicheskoe obuchenie]. URL: http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_training.htm.
 14. Britt C., McLachlan J. (2015) *Unearthing why: stories of thinking and learning with children*. Pademelon Press. 214 p.
 15. Bezukladnikov K.E., Bezukladnikov V.K., Prokhorova A.A. (2022) Issledovanie lingvotsifrovoy kompetentsii v kontekste obshchej funktsional'noj gramotnosti [Study of linguo-digital competence in the context of general functional literacy] // *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2. pp. 105–121. DOI: 10.15593/2224-9389/2022.2.9.
 16. Krasnopeeva T.O., Shevchenko A.I., Gural' S.K. (2020) Proektirovanie individual'nykh obrazovatel'nykh traektorij v informatsionnoy obrazovatel'noj srede [Designing individual educational trajectories in the information educational environment] // *Yazuk i kul'tura*. 51. pp. 153–176. DOI: 10.17223/19996195/51/8.
 17. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Lizunova L.R. (2022) Issledovanie ponyatiya I struktury lingostyfrovoj kompetentsii studenta [Study of the concept and structure of the student's linguo-digital competence] // *Yazuk i kul'tura*. 58. pp. 236–260. DOI: 10.17223/19996195/58/14.
 18. Kemel'bekova G.A. (2016) Osobennosti formirovaniya funktsional'noj gramotnosti uchashchikhsya po predmetam gumanitarnogo tsikla [Features of the formation of functional literacy of students in the subjects of the humanitarian cycle] // *Problemy i perspektivy obrazovaniya*. pp. 6–9.
 19. Gural' S.K., Krasnopeeva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) Tseli, zadachi, principy i sodержanie individual'nykh inoyazychnykh obrazovatel'nykh traektotij s uchyotom latentnykh kharakteristik studentov [Goals, objectives, principles and content of individual foreign language educational trajectories with account to the latent characteristics of students] // *Yazuk i kul'tura*. 47. pp. 179–196. DOI: 10.17223/19996195/47/10.
 20. Kruze B.A., Bezukladnikov K.E., Vert'yanova A.A. (2021) Usloviya razvitiya funktsional'noj gramotnosti: Pushkin-centr kak platsdarm dlya ekspansii russkogo yazyka v blizhnem i dal'nem zarubezh'e [Conditions for the development of functional literacy:

- Pushkin Center as a springboard for the expansion of the Russian language in the near and far abroad]. *Yazyk i kul'tura*. 53. pp. 190–216. DOI: 10.17223/19996195/53/13.
21. Gural S.K., Korneeva M.A. (2017) K voprosu ob organizatsionno-metodicheskikh usloviyakh obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya “Prikladnaya mekhanika” [On organizational and educational conditions for teaching English to students majoring at Applied Mechanics] // *Yazyk i kul'tura*. 39. pp. 180–186. DOI: 10.17223/19996195/38/13.
22. Zakharova V.A., Bezukladnikov K.E., Kruze B.A. (2021) Otsenka inoyazychnykh kommunikativnykh umeniy kak sostavlyayushchej funktsional'noj gramotnosti mladshikh shkol'nikov [Evaluation of foreign language communicative skills as a component of functional literacy of junior schoolchildren] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 470. pp. 189–197. DOI: 10.17223/15617793/470/22.

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

Мелехина Е.С. – преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: melekhina_es@pspu.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

Melekhina E.S., Lecturer of the Department for Foreign Language Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: melekhina_es@pspu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 21.01.2023; принята к публикации 10.02.2023

Received 21.01.2023; accepted for publication 10.02.2023

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/61/8

Интеграция иностранного языка и специальных дисциплин как способ актуализации содержания иноязычной подготовки будущего офицера

**Оксана Валерьевна Вахрушева¹, Борис Андреевич Жигалев²,
Константин Эдуардович Безукладников³**

¹ *Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации, Пермь, Россия*

² *Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия*

³ *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия*

¹ *oksana.moskotina@yandex.ru*

² *zhigalev@lunn.ru*

³ *konstantin.bezukladnikov@gmail.com*

Аннотация. Актуальным направлением совершенствования образовательного процесса в вузах войск национальной гвардии является реализация интеграции на всех уровнях междисциплинарного взаимодействия в ходе формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих военных специалистов. В текущих условиях основополагающим, метадисциплинарным направлением и содержанием интеграции является опыт, приобретенный в ходе выполнения специальной военной операции. Закономерно, что описанное ранее обуславливает и изменения в содержании обучения по дисциплине «Иностранный язык». Однако содержание обучения будущих офицеров иностранному языку должно отвечать не только требованиям перманентно трансформирующейся геополитической ситуации, но и требованиям профессионального, в том числе зарубежного сообщества, когда потребуется взаимодействовать с зарубежными коллегами и продвигать идеи, интересы отечественной военно-технической науки на международной арене. Военнослужащие, как проходящие подготовку, так и выполняющие служебно-боевые обязанности, оказываются вовлеченными в интеграцию более высокого порядка – межкультурную. В большинстве случаев – это сетевое профессиональное сотрудничество, которое стало возможным благодаря применению потенциала цифровых инструментов. Важной частью вхождения специалиста военного профиля в эту международную среду является знание иностранного языка, который должен быть адаптирован к параметрам современного межкультурного общения избранного профессионального сообщества. Для того чтобы специалисту военного профиля наиболее эффективно осуществлять коммуникацию, необходимо понимать ее социально обусловленный контекст, который позволяет верно интерпретировать саму коммуникативную ситуацию, выбирать речевое поведение и языковые средства, учитывать профессиональный статус коллег. Именно языковым средствам, обусловленным социальными особенностями использования иностранного языка военными, или профессиональному языку военнослужащих в нашем исследовании отводится особая роль.

Описать состав профессионального языка военнослужащего представляется логичным в контексте социолингвистического подхода, который дает возмож-

ность отобразить лексические единицы с учетом их существования и функционирования в сообществе военных специалистов-техников. Для решения поставленного вопроса об отборе ключевых единиц профессионального языка военнослужащего в рамках обозначенного подхода составлен социолингвистический портрет офицера через рассмотрение специфики его воинского труда, определяющей социальные условия существования языка его профессии.

В логике нашего исследования актуальность приобретает вопрос о том, какие термины отражают профессиональную картину мира будущего офицера, формируя его профессиональный язык. Учитывая содержание приведенных классификаций и специфику социолингвистического портрета, сформулированы следующие группы лексических единиц (терминов), отражающих понятия и явления сферы служебно-боевой деятельности офицера – выпускника вуза войск национальной гвардии: виды вооруженных сил и рода войск, военная стратегия и тактика, военная техника, техническое оснащение. Важно отметить, что последние две группы лексических единиц составляют ядро авторской классификации и являются динамически развивающимися и расширяющимися.

Интерес также представляет интеграция дисциплины «Иностранный язык» с общей концепцией военно-профессиональной подготовки, которая находит отражение в развитии профессионального кругозора военнослужащего и реализуется посредством технологии профессионально ориентированного обучения. Также обращает на себя внимание интеграция иностранного языка с изучаемыми в военном вузе специальными дисциплинами, которая достигается посредством конвергенции дидактических компонентов вышеупомянутых учебных предметов. Результат проявляется в узкопрофессиональной подготовке специалиста вследствие применения технологии предметно-языкового интегрированного обучения. Сочетание двух описанных технологий при обучении иностранному языку в военном вузе возможно на основе интегративного подхода, когда в рамках профессионально ориентированного обучения курсанты овладевают уровнем иностранного языка, необходимым для получения профессионально значимых знаний при предметно-языковом интегрированном обучении.

Приведенная последовательность реализации рассматриваемых технологий обусловлена уровнем владения иностранным языком обучающихся. Практикой преподавания в военном вузе доказано, что курсанты при поступлении имеют уровень владения иностранным языком, недостаточный для подготовки текста выступления на профессиональную тему, выражения своего мнения по обсуждаемому профессиональному вопросу, чтения функциональных текстов профессиональной тематики. Установлено, что методика, интегрирующая технологии профессионально ориентированного обучения и предметно-языкового обучения, способствует повышению мотивации курсантов к изучению иностранного языка за счет создания целостной динамичной профессиональной среды. Успешный опыт реализации интегрированного обучения иностранному языку в военном вузе делает целесообразным переход на такую ступень интеграции, как билингвальное обучение специальности, реализуемое в виде автономного курса на иностранном языке. Еще одним логическим продолжением идей интегрированного обучения выступает мультилингвальное обучение. В контексте перспективного построения методической системы обучения в цепочке субъектов «кадет – курсант – адъютант», заслуживает внимания и описания содержание обучения адъютантов по специальности «Вооружение и военная техника» с позиции социолингвистического подхода в контексте интегрированного применения технологий профессионально ориентированного и предметно-языкового интегрированного обучения.

Ключевые слова: социолингвистический подход, социально обусловленный контекст деятельности, социолингвистический портрет офицера, интегра-

тивный подход, профессионально ориентированная технология обучения иностранному языку, технология предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку, билингвальное и мультилингвальное обучение

Для цитирования: Вахрушева О.В., Жигалев Б.А., Безукладников К.Э. Интеграция иностранного языка и специальных дисциплин как способ актуализации содержания иноязычной подготовки будущего офицера // Язык и культура. 2023. № 61. С. 127–153. doi: 10.17223/19996195/61/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/8

Integration of foreign language and special subjects: method to update the content of future officer foreign language training

**Oksana V. Vakhrusheva¹, Boris A. Zhigalev²,
Konstantin E. Bezukladnikov³**

¹ Perm Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, Perm, Russia

² Nizhny Novgorod State Linguistic University, Nizhny Novgorod, Russia

³ Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

¹ oksana.moskotina@yandex.ru

² zhigalev@lunn.ru

³ konstantin.bezukladnikov@gmail.com

Abstract. The actual direction of improving of educational process in the universities of the National Guard Troops is the implementation of integration at all levels of interdisciplinary interaction in the process of forming universal, general professional and professional competencies of future military specialists. In the current conditions the fundamental, meta-disciplinary direction and content of integration are the experience gained in the course of a special military operation. It is natural that the previously described causes and changes the foreign language training content. But the content of future officers' foreign language training should not meet only the requirements of the permanently transforming geopolitical situation, but also the requirements of the professional community, including the foreign community, when it is necessary to interact with foreign colleagues and promote the ideas and interests of domestic military-technical science in the international arena. Military personnel both undergoing training and already performing their service and combat duties are involved in integration of a higher order – intercultural. In most cases it is networked professional collaboration made possible by harnessing the potential of digital tools. An important part of the entry of a military specialist into this international environment is the knowledge of a foreign language, which must be adapted to the parameters of modern intercultural communication of the chosen professional community. In order to communicate effectively it is necessary to understand socially conditioned communication context. It allows to correctly interpret the communicative situation itself, choose speech behavior, language means and take into account the professional status of colleagues. The language means determined by the social characteristics of the use of a foreign language by the military or the professional language of the military are given a special role in our study.

It seems logical to describe the composition of the professional language of a serviceman in the context of the sociolinguistic approach, which makes it possible to select lexical units taking into account their existence and functioning in the community

of military technicians. To solve the question on the selection of key units of the professional language of a serviceman within the framework of the designated approach, a sociolinguistic portrait of an officer was compiled through the consideration of the specifics of his military work, which determines the social conditions for the existence of the language of his profession.

In the logic of our study the question on terms reflecting the professional picture of the world of the future officer, forming his professional language, becomes relevant. Taking into account the content of the classifications and the specifics of the sociolinguistic portrait the following groups of lexical units (terms) are formulated. They reflect the concepts and phenomena of the sphere of service and combat activity of an officer-graduate of the National Guard Troops University: armed services and arms, military strategy and tactics, military and technical equipment. It is important to note that the last two groups of lexical units form the core of the author's classification. They are dynamically developing and expanding.

The integration of the discipline "Foreign Language" with the general concept of military professional training is of interest. It is reflected in the development of the professional outlook of a serviceman and implemented through the technology of professionally oriented training. Also, the integration of a foreign language with the special disciplines studied at a military university is noteworthy. It is achieved through the convergence of the didactic components of the above-mentioned subjects. The result is manifested in the narrow professional training of a specialist due to the use of the technology of subject-language integrated learning. The combination of the two described technologies of teaching a foreign language at a military university is possible on the basis of an integrative approach, when, within the framework of professionally oriented training, cadets master the level of a foreign language necessary to obtain professionally significant knowledge in subject-language integrated training.

The above sequence of implementation of the technologies is determined by the level of foreign language proficiency of students. The practice of teaching at a military university has proved that cadet's level of foreign language proficiency is insufficient to prepare the speech on a professional topic, express their opinion on a professional issue or read functional texts on professional topics. It has been established that the methodology, integrating the technologies of professionally oriented education and subject-language education, helps to increase the motivation of cadets to learn a foreign language by creating a holistic dynamic pro-professional environment. The successful experience of implementing integrated teaching of a foreign language in a military university makes it expedient to move to such a stage of integration as bilingual specialty training, implemented as an autonomous course in a foreign language. Another logical continuation of the ideas of integrated learning is multilingual training. In the context of the prospective construction of a methodological system of education in the chain of subjects: cadet – military student – post-graduate military student, the content of post-graduate military student training in the specialty "Armament and military equipment" deserves attention and description from the position of a sociolinguistic approach in the context of the integrated application of technologies of professionally oriented and subject-language integrated education.

Keywords: sociolinguistic approach, socially determined context of activity, officer sociolinguistic portrait, integrative approach, professionally-oriented technology of foreign language training, technology of subject-language integrated training, bilingual and multilingual training

For citation: Vakhrusheva O.V., Zhigalev B.A., Bezukladnikov K.E. Integration of Foreign Language and Special Subjects: Method to Update the Content of Future Officer Foreign Language Training. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 127-153. doi: 10.17223/19996195/61/8

Введение

Приоритетом для военных вузов является подготовка квалифицированных специалистов с высокими нравственными убеждениями, воспитанных в духе патриотизма. Как профессионально, так и личностно значимые качества выступают ключевыми факторами, обеспечивающими выполнение будущими офицерами поставленных служебно-боевых задач.

Изменение геополитической обстановки определило для военных новый спектр задач, что, в свою очередь, привело к усилению требований к подготовке выпускника военного вуза.

Выпускник высшего военного учебного заведения должен:

- уметь адаптироваться и действовать в меняющихся условиях профессиональной действительности, ее новых реалиях;
- применять уже имеющиеся знания и умения в новых, в некоторых случаях даже экстремальных условиях деятельности;
- быть способным к самостоятельному освоению новых знаний и умений, к организации своей деятельности по их освоению.

В логике заявленных требований актуальным направлением совершенствования образовательного процесса в вузах войск национальной гвардии является реализация интеграции на всех уровнях междисциплинарного взаимодействия в ходе формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих военных специалистов.

В текущих условиях основополагающим, метадисциплинарным направлением и содержанием интеграции является опыт, приобретенный в ходе выполнения специальной военной операции. С учетом данного опыта скорректированы рабочие программы дисциплин и тематические планы их изучения, в них учтены особенности новых способов ведения боевых действий, примененные и перспективные средства поражения, разведки, связи, радиоэлектронной борьбы и управления. Преподаватели специальных дисциплин проходят стажировку в войсках, в вузах создается современная учебно-материальная база.

Не вызывает сомнения тот факт, что описанная выше интеграция позволяет сократить существующие противоречия как между темпами развития технического знания и скоростью его освоения в практике военного вуза, так и между современными потребностями в обеспечении безопасности государства и уровнем подготовки выпускников вузов войск национальной гвардии.

Закономерно, что описанное ранее обуславливает и изменения в содержании обучения по дисциплине «Иностранный язык». Однако содержание обучения будущих офицеров иностранному языку должно отвечать не только требованиям перманентно трансформирующейся

геополитической ситуации, но и требованиям профессионального, в том числе зарубежного сообщества, когда потребуется взаимодействовать с зарубежными коллегами и продвигать идеи, интересы отечественной военно-технической науки на международной арене. Кроме того, содержание обучения должно не только соответствовать ведущей цели современного высшего военного образования, состоящей в развитии у будущих офицеров способности к приобретению необходимых знаний, но и обеспечивать возможность получения знаний по избранной специальности.

Вследствие быстрых темпов информатизации общества появились значительные объемы открытой иноязычной информации, имеющей отношение ко всем видам профессиональной деятельности военных специалистов. Описанное выше определяет необходимость для будущего офицера разбираться во множестве информации, адекватно ее оценивать, определять область применения, теоретическую и практическую значимость для решения профессиональных задач.

В заданных условиях обучения иностранному языку в военном вузе вопросы, связанные с формированием самоорганизации, становятся особо актуальными. Это качество не только обеспечит профессиональную мобильность в предстоящей деятельности, но становится залогом успешного освоения дисциплины, обучение которой также имеет интегрированную основу.

Ярким примером, демонстрирующим необходимость применения курсантами самоорганизации в процессе обучения, являются компетентностно-ориентированные задания. В силу своего предметно-интегративного характера задания позволяют решать профессиональные задачи с использованием метапредметного инструментария иностранного языка.

Интегративный подход к обучению иностранному языку, к описанию результатов его освоения позволяет разрешить противоречия между высокими требованиями, которые предъявляются к владению иностранным языком военнослужащими, и недостаточной мотивацией курсантов к его изучению по причине непонимания социального контекста применения иноязычных знаний и умений.

Методология исследования

Как было отмечено нами ранее, военнослужащие, как проходящие подготовку, так и выполняющие служебно-боевые обязанности, оказываются вовлеченными в интеграцию более высокого порядка – межкультурную. В большинстве случаев – это сетевое профессиональное сотрудничество, которое стало возможным благодаря применению потенциала цифровых инструментов.

Важной частью вхождения специалиста военного профиля в эту международную среду является знание иностранного языка, который должен быть адаптирован к параметрам современного межкультурного общения избранного профессионального сообщества [1].

Вышесказанное соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения по специальности 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения». В этом нормативном документе в качестве планируемых результатов освоения программы специалитета предусмотрено умение применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(-ых) языке(-ах) для академического и профессионального взаимодействия.

Для того чтобы специалисту военного профиля наиболее эффективно осуществлять коммуникацию, необходимо понимать ее социально обусловленный контекст, который позволяет верно интерпретировать саму коммуникативную ситуацию, выбирать речевое поведение и языковые средства, учитывать профессиональный статус коллег [2, 3].

Именно языковым средствам, обусловленным социальными особенностями использования иностранного языка военными, или профессиональному языку военнослужащих в нашем исследовании отводится особая роль. Описать состав профессионального языка военнослужащего представляется логичным в контексте социолингвистического подхода, который позволяет отобрать лексические единицы с учетом их существования и функционирования в сообществе военных специалистов-техников [4].

Для решения поставленного вопроса об отборе ключевых единиц профессионального языка военнослужащего в рамках обозначенного подхода необходимо составить социолингвистический портрет офицера через рассмотрение специфики его воинского труда, определяющей социальные условия существования языка его профессии. В современных условиях роль военных специалистов и их ответственность за защиту Отечества возрастают. При этом меняется не только характер и содержание воинского труда, но и личность офицера. Офицера характеризует высокая личная организованность, требовательность к себе и окружающим, сила характера, умение брать ответственность на себя [5]. Стоит подчеркнуть, что высокие моральные качества офицера как конструктора его военно-профессиональной подготовки имеют особенно важное значение, когда требуется мобилизовать внутренние ресурсы, действуя в стрессовой ситуации, например в условиях боевых действий.

Содержание воинского труда различается в зависимости от вида выполняемой военно-профессиональной деятельности. Выделяют ее командный, эксплуатационный и военно-педагогический типы. В процессе обучения будущего офицера готовят к выполнению задач военно-

профессиональной деятельности всех видов. Таким образом представляется целесообразным говорить о профессиональной подготовке военного специалиста, который организует и ведет деятельность как командир, поддерживая боевую и техническую готовность подразделения в мирное и военное время, укрепляя моральный дух личного состава.

В широком смысле профессиональная подготовка военного специалиста как субъекта объективно существующей действительности будет определяться как опытность в оперировании определенным объемом собственных знаний, как опытность в оперировании умениями и навыками применения новейшей военной техники и оружия, роботизированной техники, компьютерных систем и систем связи. В данном контексте представляется целесообразным говорить об универсализации профессиональной подготовки, о формировании обобщенного профессионального мировоззрения военного.

Однако высокая технологическая оснащенность боевых действий закономерно становится причиной увеличения числа воинских специальностей. Этот факт находит отражение в системе подготовки военных специалистов как приобретение узкопрофильных знаний, умений и навыков. Например, офицер, окончивший обучение в военном вузе войск национальной гвардии по специальности «Транспортные средства специального назначения» с присвоенной квалификацией «Инженер», должен знать конструкцию военных гусеничных и колесных машин, устройство и работу их энергетических установок, систем электрооборудования; должен уметь организовывать и обеспечивать эксплуатацию военной и специальной техники в различных условиях, выполнять ее техническое обслуживание и ремонт.

Задача военного вуза в подготовке данного специалиста состоит не столько в том, чтобы научить эксплуатировать и обслуживать технику, сколько в умении решать сложные инженерные и организационные задачи с высокой долей самостоятельности, применяя творческий подход и изобретательность. Поэтому в узком смысле профессиональная подготовка военного специалиста базируется на приобретенных специальных технических знаниях, опыте применения этих знаний на практике и стремлении повышать свою квалификацию. Последнее особенно актуально в условиях современного информационного общества, когда знания и опыт перманентно обновляются, совершенствуется инструментарий. Как показывает практика, получая научно-техническую информацию только на родном языке, военный специалист имеет возможность воспользоваться лишь ограниченной ее частью.

Принимая во внимание обозначенное ранее, можно говорить о том, что высшая военная школа, выполняя свою основную задачу – подготовку специалиста, готового к решению нового широкого спектра профессиональных задач, определенных сложившейся геополитиче-

ской обстановкой – должна уделять большее внимание обучению сегодняшних курсантов иностранному языку как реализации практической составляющей военно-профессиональной подготовки.

Таким образом, учет и интегрирование общей и узкопрофессиональной подготовки военного специалиста способствуют формированию у него целостного представления о воинской деятельности и готовности к ней, обеспечивают высокую профессиональную мобильность.

Мы солидарны с учеными, которые основным компонентом состава профессионального языка выделяют терминологию. Профессиональный язык военных очень разнообразен, поскольку армия и все, что связано с ней, включены в систему многочисленных отношений разных видов. Анализируя военную лексику, Г.А. Бучина выделяет несколько тематических классов и групп. По мнению автора, каждый тематический класс содержит терминологическую составляющую.

Тематический класс «Армия как социальный институт» включает такие тематические группы, как «Рода войск», «Войсковые единицы», «Воинские учреждения», «Представители того или иного рода войск», «Личный состав», «Обмундирование и снаряжение», «Призыв на военную службу», «Военная служба».

Тематический класс «Армия как инструмент государства» включает два подкласса. Подкласс «Военная политика государства» объединяет лексику тематических групп «Состояние межгосударственных и внутригосударственных отношений», «Милитаризм», «Вооружение и разоружение государства», «Военная доктрина государства», «Стратегия и тактика государства в обеспечении военной безопасности страны», «Агентурная и военная разведка». Подкласс «Военные действия армии» состоит из следующих тематических групп: «Территория государства по отношению скопления противоборствующих сторон», «Непосредственное вооруженное столкновение враждующих сторон», «Военные действия», «Участники военных действий и их расположение во время боя, военнопленные», «Военная стратегия», «Военная тактика».

Тематический класс «Вооружение и техническое оснащение армии» включает два подкласса. В подклассе «Вооружение армии» выделяют следующие тематические группы: «Стрелковое оружие», «Полевая артиллерия», «Ракетные системы, средства ПВО», «Части огнестрельного оружия», «Характеристики огнестрельного оружия», «Боеприпасы», «Производство выстрела», «Взрыв». Подкласс «Техническое оснащение армии» объединяет тематические группы «Наземные и подземные сооружения», «Боевые вертолеты», «Тактическая авиация», «Бронетанковая техника», «Надводные корабли и подводные лодки», «Военные машины», «Боевые характеристики систем вооружения», «Средства обеспечения боевых действий», «Радиотехнические средства», «Химическое и биологическое оружие» [6].

Е.В. Брысина дает классификацию военно-терминологической лексики, выделяя слова, обозначающие явления, связанные с построением, перемещением и составом войск; слова, обозначающие характер боевых действий, способы и приемы ведения боя, обеспечение боевых и оперативных действий, сами военные действия; слова, обозначающие устройства и средства для поражения живой силы, техники и укрепления противника, понятия, связанные с огнестрельным оружием; слова, обозначающие территорию, связанную с военными действиями, и боевое обеспечение войск; слова, обозначающие наименования воинов [7].

Ю.Н. Сдобнова предлагает следующую классификацию военной терминологии, которую она подразделяет на отраслевые группы и именует «терминосферами»: терминосфера родов войск и видов вооруженных сил, терминосфера военной техники, организационная терминосфера, общетактическая терминосфера, штабная терминосфера, военно-политическая терминосфера, командно-строевая терминосфера, военно-топографическая терминосфера [8].

В свою очередь Е.Д. Исаева предлагает подразделять военную терминологию по тематически-отраслевому признаку на следующие группы: военные команды, военно-технические термины, военно-административные термины, военно-топографические термины, военно-инженерные термины [9].

Ю.О. Лукьянчук основывает свою классификацию терминов военной сферы на разновидности вооруженных сил. Данная классификация включает термины сухопутных войск, термины военно-морских сил; термины военно-воздушных сил, термины военной связи, термины инженерных войск [10].

В логике нашего исследования актуальность приобретает вопрос о том, какие термины отражают профессиональную картину мира будущего офицера, формируя его профессиональный язык. Учитывая содержание приведенных классификаций и специфику социолингвистического портрета, мы сформулировали следующие группы лексических единиц (терминов), отражающих понятия и явления сферы служебно-боевой деятельности офицера – выпускника вуза войск национальной гвардии: виды вооруженных сил и рода войск, военная стратегия и тактика, военная техника, техническое оснащение (табл. 1).

Важно отметить, что последние две группы лексических единиц, составляют ядро авторской классификации и являются динамически развивающимися и расширяющимися.

Контекстом для реализации тематически дифференцированной лексики в процессе обучения курсантов иностранному языку является интегративный подход.

Таблица 1

Тематическая классификация профессионального языка выпускника
факультета технического обеспечения

Группа терминов	Содержание	Пример
ГРУППА 1 Вооруженные силы	Термины, описывающие вооруженные силы	виды вооруженных сил, организация сухопутных войск по родам и службам, регулярные и резервные формирования, выполняемые задачи, оснащение и вооружение
		armed services, organization of the Army by branches and services, regular and reserve components, tasked missions, equipment
ГРУППА 2 Современные боевые действия	Термины, описывающие особенности ведения современных боевых действий	военные технологии, наземные боевые действия, боевые действия в воздухе, боевые действия с использованием военноморских сил, конфликт с применением космических видов оружия/война с применением межконтинентальных баллистических ракет, война в киберпространстве, домены ведения боевых действий
		military technologies, ground warfare, aerial warfare, naval warfare, space warfare, cyberspace warfare, land warfighting domain, air warfighting domain, sea warfighting domain, space warfighting domain, information warfare domain
ГРУППА 3 Военная наука	Термины, описывающие сферу военной науки	атака, наступление, оборона, победа, поражение, операции, планирование, ведение войны, подготовка и ведение боя, разведка, марши и маневры, воздушные, наземные, морские и десантные операции
		attack/assault, offense, defense, victory, defeat, operations, planning, warfare, preparation and conduct of a battle, reconnaissance, march movement and maneuvering, airborne missions, ground campaign, naval operations, landing operations
ГРУППА 4 Профессиональное мировоззрение	Термины, описывающие обобщенное профессиональное мировоззрение	направления модернизации военной техники и вооружения, новейшие военные технологии в области компьютерных систем и систем связи, «умная одежда» и носимые устройства для военного применения, беспилотные летательные аппараты и их боевые возможности, роботизированные решения для обнаружения мин и разминирования

Группа терминов	Содержание	Пример
		modernization of military equipment and armament, advanced military technologies trends, “smart clothes” and wearables for military application, warfighting capabilities of unmanned aerial vehicles, robotized solutions for mines detecting and clearing
ГРУППА 5 Конструкция военных гусеничных и колесных машин	Термины, описывающие классификацию и общее устройство автомобиля	трансмиссия, ходовая часть, рулевое управление, тормозное управление, кузов и дополнительное оборудование автомобиля power train, running gear, steering gear, brake control, body and auxiliary equipment of a motor vehicle
	Термины, описывающие бронетанковое вооружение и технику	классификация боевых колесных машин, технические и боевые характеристики, общее устройство боевых колесных машин, трансмиссия боевых машин, механизмы управления боевых машин, ходовая часть и пневматическое оборудование боевых машин, водходное и специальное оборудование боевых машин classification of a wheeled military vehicle, performance characteristics, general structure of a wheeled military vehicle, transmission of an armored fighting vehicle, control gear of an armored fighting vehicle, running gear and pneumatic equipment of a tactical wheeled vehicle, amphibious and special equipment of a tactical wheeled vehicle
ГРУППА 6 Энергетические установки военных гусеничных и колесных машин	Термины, описывающие устройство энергетических установок	бензиновые и дизельные поршневые двигатели внутреннего сгорания, основные неисправности и способы их обнаружения и устранения petrol and diesel reciprocating internal combustion engines, main malfunctions and ways of their detection and elimination
	Термины, описывающие эксплуатационные характеристики энергетических установок	эксплуатационные характеристики двигателей внутреннего сгорания и их практическое применение operational characteristics of internal combustion engines, their application
	Термины, описывающие перспективы развития энергетических установок вооружения и военной техники	классификация, перспективы совершенствования механизмов и систем энергетических установок, особенности развития энергетических установок вооружения и военной техники classification and development prospect of power plants mechanisms and systems, developmental characteristics of power plants of weapons and military equipment

Группа терминов	Содержание	Пример
ГРУППА 7 Электрооборудование военных гусеничных и колесных машин	Термины, описывающие современные направления развития электрооборудования автомобилей	системы управления двигателем, транс-миссиями, тормозными системами и подвеской, электронные системы обеспечения безопасности engine control system, gearing system control, brake control system, dynamic drive, electronic system of safety
	Термины, описывающие электрооборудование боевых колесных машин	устройство, работа и размещение основной системы электрооборудования бронетранспортера components, operation and arrangement of a basic electrical system of an armored personnel carrier
	Термины, описывающие электрооборудование боевых гусеничных машин	устройство, работа и размещение основной систем электрооборудования боевой машины пехоты components, operation and arrangement of a basic electrical system of an infantry fighting vehicle
	Термины, описывающие систему коллективной защиты боевых машин	система защиты от оружия массового поражения NBC system
ГРУППА 8 Материаловедение	Термины, описывающие основы материаловедения	общая характеристика конструкционных материалов, строение и свойства металлов, строение и свойства сплавов, типы сплавов general characteristics of constructional materials, composition and characteristics of metals, composition and characteristics of alloys, types of alloys
	Термины, описывающие металлические конструкционные материалы	термическая, термомеханическая и химико-термическая обработка металлов, подбор металлов и их сплавов для производства и ремонта изделий военной техники thermal treatment, combined thermomechanical treatment, surface impregnation, selection of metals and their alloys for military equipment production and repair
	Термины, описывающие неметаллические и композиционные конструкционные материалы	пластмассы, древесина, керамика, стекло, ситаллы, наноматериалы plastic, wood, ceramics, glass, citall, nanomaterial

Исследование и результаты

Одним из концептуальных направлений модернизации современной высшей военной школы, как было отмечено ранее, является интеграция, которую мы понимаем как реализацию междисциплинарных связей различных уровней. В нашем исследовании интерес представляет

интеграция дисциплины «Иностранный язык» с общей концепцией военно-профессиональной подготовки, которая находит отражение в развитии профессионального кругозора военнослужащего и реализуется посредством технологии профессионально ориентированного обучения.

Также обращает на себя внимание интеграция иностранного языка с изучаемыми в военном вузе специальными дисциплинами, которая достигается посредством конвергенции дидактических компонентов вышеупомянутых учебных предметов. Результат проявляется в узкопрофессиональной подготовке специалиста вследствие применения технологии предметно-языкового интегрированного обучения.

Сочетание двух описанных технологий при обучении иностранному языку в военном вузе возможно на основе интегративного подхода, когда в рамках профессионально ориентированного обучения курсанты овладевают уровнем иностранного языка, необходимым для получения профессионально значимых знаний при предметно-языковом интегрированном обучении [11].

Приведенная последовательность реализации рассматриваемых технологий обусловлена уровнем владения иностранным языком обучающихся. Практикой преподавания в военном вузе доказано, что курсанты при поступлении имеют уровень владения иностранным языком, недостаточный для подготовки текста выступления на профессиональную тему, выражения своего мнения по обсуждаемому профессиональному вопросу, чтения функциональных текстов профессиональной тематики.

В качестве основной задачи технологии профессионально ориентированного обучения рассматривается совершенствование иноязычных коммуникативных умений, оценке подвергается владение терминологией и грамматикой, свойственных профессиональной сфере [12].

Проанализируем реализацию профессионально ориентированного обучения иностранному языку в военном вузе на теме «Служебно-боевая деятельность военнослужащих подразделений и служб технического обеспечения».

Чтобы приблизить процесс обучения к естественным ситуациям профессиональной коммуникации военных специалистов-техников, чтобы эксплицировать и сформировать профессиональную языковую картину мира будущих офицеров, тема строится на аутентичных текстах, так как они являются оптимальным средством реализации социолингвистической составляющей профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Говоря об аутентичности, мы придерживаемся точки зрения М.А. Казаковой и А.А. Евтюгиной, что любой материал, созданный не с целью изучения языка, может считаться аутентичным [13]. В рамках профессионально-ориентированной технологии обучения используются аутентичные военно-публицистические и военно-научные тексты (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Тексты, отобранные для обучения профессионально ориентированному иностранному языку по теме «Служебно-боевая деятельность военнослужащих подразделений и служб технического обеспечения»

Информация о тексте	Аннотация текста
1. Военно-публицистический текст. Название: What the Future Holds for the Army's Venerable Bradley Infantry Fighting Vehicle	В тексте описывается опционно пилотируемая боевая машина пехоты «Брэдли», разработка которой стала возможна в контексте появления новых технологий и инструментов. Данная машина имеет модульную конструкцию, что позволяет ее модернизировать при появлении новых технических возможностей
2. Военно-публицистический текст. Название: Meet the JLTV, the Humvee's Agile New Cousin	В тексте рассматривается легкая тактическая машина, которая является заменой семейству автомобилей «Хаммер». В тексте приводятся тактико-технические характеристики нового транспортного средства, вооружение, рассматриваются преимущества конструкции
3. Военно-публицистический текст. Название: Defensive Operations for the Field Artillery Battalion and Below	В тексте рассматриваются учения для отработки оборонительных действий дивизиона полевой артиллерии. Подробно представлены действия командира огневой батареи, описано применение радиолокационной станции
4. Военно-публицистический текст. Название: Army Holds Live-Fire Test of Robot Missile Launcher	В тексте описан сценарий проведения учений с применением «Хаймарс» и ее автоматизированной версии. Приводятся характеристики новой автономной многодвигательной пусковой установки. Рассматриваются возможности разработки программного обеспечения для беспилотных артиллерийских систем
5. Военно-публицистический текст. Название: Advanced Military Technology Trends	В тексте представлены тенденции и инновации в области военных технологий. Описывается применение роботехники и автономных систем, интернета вещей, искусственного интеллекта, технологии 5G, 3D печати военными
6. Военно-публицистический текст. Название: Drones and Possibilities of their Using	В тексте рассматривается конструкция беспилотного летательного аппарата, приводятся его преимущества и недостатки. Особое внимание уделяется рассмотрению военных беспилотных летательных аппаратов
7. Военно-публицистический текст. Название: UAV as a Warfighting Capability	В тексте представлена исчерпывающая информация о роевой тактике использования беспилотных летательных аппаратов

Информация о тексте	Аннотация текста
8. Военно-публицистический текст. Название: Smart Clothing and Wearables for Military Application	В тексте рассматривается «умная одежда» и носимая на ней электроника. Дается полная информация о видах датчиков и их назначении
8. Военно-публицистический текст. Название: Modern Technologies for Personal Protective Equipment Improvement	В статье описываются перспективные технологии создания индивидуальных средств защиты военнослужащих
9. Военно-научный текст. Название: Properties of Explosives	В тексте приводятся характеристики взрывчатых веществ, дается их классификация
10. Военно-научный текст. Название: Robotized Solution for Mine Detection and Clearance	В тексте анализируются современные роботизированные решения для обнаружения мин и разминирования

Очевидно, что военно-публицистические и военно-научные тексты содержат потенциально профессионально значимую информацию, поэтому их отбор и организация осуществляются с учетом сформулированных нами критериев: иерархической последовательности предъявления информации, целесообразности, профессионально-информативной значимости, количественной достаточности информации и тематической целостности [14, 15].

Рассмотрим процесс обучения профессионально ориентированному иностранному языку на базе отобранных аутентичных текстов, в котором овладение иноязычными знаниями и умениями реализуется в определенных ситуациях профессионального применения языка военнослужащими.

На предтекстовом этапе прогнозируется социолингвистическое содержание текста, вводится соответствующая лексика.

LEAD-IN

Read the text heading and translate it using a dictionary. Guess the main content of the text. Skim the text. Does it contain interesting and useful information for the military specialists? Complete the table with words or phrases from the word bank. Consult the text.

to find appropriate targets for the weapons, new teams, infantry, new technology, remotely operated, new tools, soldiers fighting on foot, new ideas, manned
--

1. Different ways to operate the OMFV	
2. Different words for “dismount elements”	
3. Different ways to improve Bradley	
4. Different words for the most recent interaction of the OMFV program	
5. Different words to characterize the purpose of “information-sharing” using	

Текстовый этап характеризуется непосредственной работой курсантов с аутентичными текстами и является ключевым.

READING COMPREHENSION

Read the text and answer the questions.

1. When was the competition to design a replacement for the US Army Bradley Infantry Fighting Vehicle announced?
2. What did this replacement involve?
3. What replacing vehicle was the Army looking for?
4. What performance requirements does the proposal for the new vehicle include? What is the vehicle profile?
5. How many attempts are there to begin the OMFV program? What attempts are failed?
6. What environment is the OMFV designed to work in? What is the importance of information sharing for the military?

Read and mark each statement as true or false. Correct the false statements to make them true.

1. The Navy has previously tried thrice (three times) to realize the OMFV program on a replacement for the Bradley.
2. The existing Bradley isn't a tank, though it'd be easy to confuse it for one at first glance. The Bradley is certainly tank-like.
3. The Army was looking to move beyond the armored transport that carried soldiers into battle.
4. The OMFV is both a form of transportation and a threat in its own right, with its gun allowing the vehicle to take out enemy vehicles and support the dismounted soldiers in combat.
5. The OMFV is the next-generation version ride that should not be able to move across a battlefield with no one inside.

Read the first sentences of the paragraphs and name the questions that are discussed in each of them (name the text paragraphs).

Determine the introduction, the body and the conclusion of the text.

Translate the text.

Послетекстовый этап нацелен на совершенствование умения действовать в коммуникативной ситуации, заданной социолингвистическим содержанием текста.

SPEAKING

In pairs or small groups, talk about OMFV, Bradley and its failed replacements. Discuss the various ways in which Bradley can be modified to suit modern situation. Use the information below.

Use the sentences/questions below to complete the dialogue. Then, act it out.

Are there any other differences?

In what ways can Bradley be modified to fight battles into the 21st century?

So, what are the main differences between Bradley and OMFV?

No doubt, that information-sharing is of great importance for the military.

A:	
-----------	--

B:	Well, both are designed to carry soldiers into combat and able to be used in direct fire battles. But the OMFV is relied on mature technologies and tools.
-----------	--

A:	
B:	Yes, the OMFV, developing replacement for the Bradley, can be manned or remotely piloted.
A:	
B:	It can be modified to work in a sensor-rich environment. Advanced sensors allow the OMFV generate, receive and pass information.
A:	

Make the report on the Optionally Manned Fighting Vehicle. Present it to the group.

Интеграция дисциплины «Иностранный язык» и специальности реализуется посредством технологии предметно-языкового интегрированного обучения и имеет двойную направленность. Во-первых, она важна как мотивационный ресурс, поскольку способствует осознанию значимости изучаемого языка в профессии. Во-вторых, курсантам дается возможность изучать и использовать язык для решения профессиональных задач. Таким образом, целью предметно-языкового интегрированного обучения в контексте интегративного подхода становится одновременное освоение специализированного предмета и иностранного языка на более высоком уровне [16, 17].

С целью отбора специальной дисциплины для интегрированного обучения были проведены беседы с преподавателями факультета технического обеспечения. Следует отметить, что многие преподаватели специальных дисциплин владеют иностранным языком на уровне, позволяющем им эффективно ориентироваться в потоке иноязычной технической информации и использовать ее в своей профессиональной деятельности.

Оптимальной для реализации предметно-языкового обучения в силу своей интернационализации является дисциплина «Конструкция военных гусеничных и колесных машин», социокультурная маркировка которой представлена в табл. 2.

Проанализируем конвергенцию предметного контента дисциплины «Конструкция военных гусеничных и колесных машин» и собственно языковых категорий на теме «Основные направления материально-технического обеспечения подразделений иностранных армий», которая была исполнена в электронном курсе «English for Technicians» (табл. 3). Поэтому в нашем исследовании третьим элементом интеграции выступает электронная информационно-образовательная среда военного вуза, которая служит средством реализации электронного обучения и платформой для размещения курса [14, 15].

Интегрированное содержание электронного курса «English for Technicians»

Разделы электронного курса	Аннотация разделов курса
Unit 1. Armored Personnel Carriers of the United States	В разделе подробно рассматриваются бронетранспортеры «М 1117» и «М 113». Описывается боевой опыт их применения, технические характеристики, вооружение, броня
Unit 2. Infantry Fighting Vehicles of the United States	В тексте представлена полная информация о применении боевой машины пехоты «Брэдли», описываются этапы ее создания, особенности конструкции
Unit 3. Armored Fighting Vehicles of the United States	В разделе рассматриваются легкая тактическая машина «Саратога», многоцелевое колесное транспортное средство высокой мобильности «Хаммер», бронированная боевая машина «Страйкер». В каждом тексте приводится подробное описание конструкции, рассматриваются имеющиеся системы, вооружение и общие преимущества. Отдельное место в разделе занимает описание боевой машины с защитой от мин и нападений из засад «Кугар». В разделе также размещено описание бронированной многоцелевой машины, созданной на базе «Брэдли», машины для специальных операций «Рейнджер»
Unit 4. Military Trucks of the United States	В разделе подробно описывается конструкция вспомогательных транспортных средств средней грузоподъемности и тяжелых транспортеров для перевозки тяжело бронированной боевой техники

Содержание технологии предметно-языкового интегрированного обучения строится на аутентичных военно-технических текстах. Отбор проводится с учетом ранее описанных критериев. Работа с текстами строится посредством компетентностно-ориентированных заданий. Применение таких заданий позволяет смоделировать деятельность обучающегося в контексте решения определенной профессиональной задачи.

You are taking part in the Russian-Chinese exercise. The engine of your armored personnel carrier has failed to start.

Discuss the possible causes and remedies.

You are taking part in a military operation as a military technician. A section has captured a foreign Armored Multi-Purpose Vehicle. The vehicle is relatively new and unfamiliar to you.

Find the information on the vehicle. Pay significant attention to:

1. Firepower	
2. Wheel arrangement	
3. Mobility	
4. Engine	
5. Protection	
6. Cruising range	
7. Payload capacity	
8. Cross country capacity	

You are taking part in the International Technical Conference. You and your partners are discussing engineering solutions concerning Infantry Fighting Vehicles (IFV) modernization.

Discuss the various ways in which IFV can be modified to suit modern situation.

В процессе исследования был получен опыт применения на практике технологий интегрированного обучения иностранному языку курсантов Пермского военного института, обучающихся по специальности «Транспортные средства специального назначения».

Перед авторами стояла задача проанализировать полученный опыт последовательного внедрения технологий профессионально ориентированного и предметно-языкового интегрированного обучения, дать процессуальную характеристику подготовительному этапу обучения, связанному с отбором содержания, которое имеет особое значение.

В процессе формирования обновленного содержания было проведено анкетирование курсантов с целью определить их профессиональные интересы и запросы, которые могли бы положительно сказаться на мотивации к изучению языка, оптимизации процесса обучения (табл. 4).

Анкета включала вопросы, касающиеся опыта изучения иностранного языка, готовности участвовать в межкультурной профессиональной коммуникации, нацеленные на выявление понимания обучающимися значимости иностранного языка в профессиональном становлении и ситуаций его применения. В процессе анкетирования был определен ряд исходных данных, позволяющих приступить к анализу и проработке представляющего для нас интерес содержания обучения по дисциплине «Иностранный язык».

Говоря о высоких требованиях, которые предъявляются к содержанию обучения по дисциплине «Иностранный язык» и его освоению, важно отметить, что курсанты уделяют недостаточное внимание изучению языка.

Таблица 4

Анкета для определения интереса к изучению иностранного языка, выявления профессиональных интересов и запросов курсантов

Фамилия, имя	
Институт	
Факультет	
Специальность	
Рота	
Взвод	

Ответьте на вопросы		
1	Хотелось бы Вам владеть несколькими иностранными языками?	Да / Нет
2	Нравится ли Вам изучать иностранный язык?	Да / Нет
3	Хотите ли Вы выучить иностранный язык как можно лучше?	Да / Нет
4	Хотелось бы Вам иметь зарубежных коллег?	Да / Нет
5	Позволит ли Вам владение иностранным языком легче общаться с зарубежными коллегами?	Да / Нет
6	Считаете ли Вы иностранный язык важной частью образовательной программы, реализуемой в военном вузе?	Да / Нет
7	Необходимо ли Вам знание иностранного языка для успешного продолжения учебы по специальности?	Да / Нет
8	Каковы Ваши оперативные (текущие) цели в изучении иностранного языка?	
9	Каковы Ваши планы в применении иностранного языка в предстоящей профессиональной деятельности?	
10	Как будущим специалистам в области эксплуатации и ремонта военных гусеничных и колесных машин какие темы будут Вам интересны для изучения?	

Полученные результаты подтвердили наше предположение о среднем уровне мотивации курсантов к изучению иностранного языка. Это связано с тем, что, во-первых, дисциплина не является профильной; во-вторых, иностранный язык, который изучается в вузе, сложен в контексте рассматриваемых лексических единиц, изучаемых грамматических конструкций, жанровой категории рассматриваемых текстов и специфики их проработки; в-третьих, курсанты имеют низкий уровень довузовской языковой подготовки и, в-четвертых, они не видят практического применения полученным иноязычным знаниям и умениям.

На основе выявленных данных мы можем сделать вывод о том, что лишь небольшое количество курсантов рассматривают иностранный язык как средство устной профессиональной межкультурной коммуникации, что говорит о низком уровне их интегративной направленности в изучении иностранного языка.

Данные заключения подтвердила устная беседа, в которой курсанты оценили сложность осуществления межкультурного профессионального диалога и выразили сомнение о существовании коммуникативных ситуаций его реализации в избранном поле предстоящей деятельности.

По результатам анкетирования представляется возможным заключить, что у курсантов превалирует инструментальная мотивация к изучению иностранного языка. Уровень инструментальной мотивации выше, чем уровень интегративной мотивации. Это свидетельствует о том, что для курсантов в первую очередь важна практическая ценность изучения иностранного языка как инструмента, необходимого для эффективного решения профессиональных задач.

Интерпретация полученных данных подтвердила наше предположение, что в рамках курса иностранного языка для курсантов представляет интерес изучение материала, близкого содержанию специаль-

ных дисциплин, отражающих профессиональную картину мира военного специалиста. При этом курсанты осознают, что их знания в области военной лексики как средства описания иноязычной профессиональной картины мира недостаточны, и выражают заинтересованность в разрешении обозначенной проблемы.

Установлено, что методика, интегрирующая технологии профессионально ориентированного обучения и предметно-языкового обучения, способствует повышению мотивации курсантов к изучению иностранного языка за счет создания целостной динамичной про-профессиональной среды [18]. Повторное анкетирование группы обучающихся, принимающих участие в опытном обучении, выявило более высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка.

Что касается интегративной мотивации, то ее относительное увеличение позволяет утверждать, что большее количество курсантов стало рассматривать иностранный язык в качестве средства профессиональной коммуникации. Этот факт можно объяснить тем, что в процессе обучения курсанты определили для себя ситуации межкультурного коммуникативного общения.

Уровень инструментальной мотивации остается высоким с обладанием академических мотивов, связанных с желанием изучать иностранный язык с целью повышения своего профессионального уровня. Часть опрошенных связывают знание языка с продолжением учебы по специальности. Анализируя инструментальный уровень мотивации, необходимо отметить, что сначала курсанты фокусировались исключительно на содержании текста и представленном в нем фактическом материале. В процессе обучения многие курсанты приобрели умение понимать социолингвистический контекст применения иноязычной информации, грамотно и осмысленно употреблять терминологические элементы профессионального языка, таким образом создавая собственную траекторию переноса освоенного в реально существующие аспекты профессиональной деятельности [19].

Реализованные технологии и технологии, внедрение которых планируется в логике интегрированной методики обучения иностранному языку в военном вузе, представлены в табл. 5.

Таблица 5

Этапы реализации интегрированного обучения курсантов иностранному языку

Технология	Предметное содержание	Краткая характеристика
Профессионально ориентированное обучение	Темы, формирующие общее профессиональное мировоззрение офицера	Совершенствование иноязычных коммуникативных умений (владение терминологией и грамматикой, свойственных профессиональной сфере)

Технология	Предметное содержание	Краткая характеристика
Предметно-языковое интегрированное обучение	Темы, результирующие в узкопрофессиональной подготовке офицера, дублирующие содержание специальных дисциплин	Одновременное освоение специализированного предмета и иностранного языка на более высоком уровне
Билингвальное обучение	Автономный курс на иностранном языке по дисциплине специальности	Иностранный язык служит средством овладения профессиональной дисциплиной
Мультилингвальное обучение	Курс обучения когнитивному чтению на втором иностранном языке на материале дисциплины по специальности	Субординативное овладение профессиональными терминами второго иностранного языка

Заключение

Успешный опыт реализации интегрированного обучения иностранному языку в военном вузе делает целесообразным переход на такую ступень интеграции, как билингвальное обучение специальности, реализуемое в виде автономного курса на иностранном языке.

Еще одним логическим продолжением идей интегрированного обучения выступает мультилингвальное обучение. С позиций социолингвистического подхода мы описали состав профессионального языка военнослужащего и отобрали лексические единицы (профессиональные термины) с учетом их существования и функционирования в сообществе военных специалистов-техников. Интернационализация описанной и отобранной терминологической лексики максимальна, что обеспечивает курсантам возможность субординативного овладения в учебной обстановке еще одним иностранным языком помимо изучаемого. Курсанты по аналогии, через универсальные термины и грамматические категории, могут осваивать языковые явления второго иностранного языка. Результатом такого перекрестного изучения языков становится формирование военного специалиста новой информационной культуры. В данном контексте большой интерес представляет обучение будущих офицеров когнитивному чтению аутентичных текстов второго иностранного языка.

При реализации интегрированного обучения были сделаны выводы о необходимости подготовки курсантов к вхождению и прохождению обучения языку. Речь идет о предварительной языковой подготовке, которая может быть реализована в форме факультатива и осуществляться в начальный период обучения первокурсников продолжительностью около месяца.

В контексте перспективного построения методической системы обучения в цепочке субъектов «кадет – курсант – адъютант» заслужива-

ет внимания и описания содержание обучения адъюнктов по специальности «Вооружение и военная техника» с позиции социолингвистического подхода в контексте интегрированного применения технологий профессионально ориентированного и предметно-языкового интегрированного обучения.

Список источников

1. **Вишневецкая Н.В.** Социолингвистические параметры коммуникативной компетенции выпускника магистратуры // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11, № 1. С. 81–89.
2. **Вишневецкая Н.В.** Тематическая типология лексического состава профессионального педагогического дискурса // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12, № 3. С. 105–114.
3. **Серова Т.С., Гураль С.К., Бердникова А.А.** Предметное содержание и структурная организация учебного дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию // Язык и культура. 2022. № 57. С. 240–257.
4. **Запорожец М.Н.** Социолингвистика : электронное учеб. пособие. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2014. 138 с.
5. **Стародубцев Ю.И., Митрофанов М.В., Анисимов В.В.** Профессиональные качества современного военного инженера // Военная мысль. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kachestva-sovremennogo-voennogo-inzhenera> (доступ свободный).
6. **Бучина Г.А.** Роль метафоры в структурировании и функционировании лексики ограниченного употребления (На материале военной лексики в русском и английском языках) : дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2003. 281 с.
7. **Брыкина Е.В.** Фразеологическая активность военной лексики : дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1993. 224 с.
8. **Сдобнова Ю.Н.** Некоторые дискурсивные особенности современной военной терминосистемы вооруженных сил Франции // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 10 (696). С. 195–209.
9. **Исаева Е.Д.** Особенности японской военной терминологии // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2009. № 4. С. 29–34.
10. **Лукьянчук Ю.О.** Способы классификации военных терминов // Научные записки национального университета «Острожская академия». 2017. № 66. С. 65–67.
11. **Сысоев П.В.** Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. № 5. С. 21–31.
12. **Халыпина Л.П.** Междисциплинарная координация в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 149–157.
13. **Казакова М.А., Евтюгина А.А.** Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. № 4. С. 50–59.
14. **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.
15. **Вахрушева О.В., Назарова А.В., Нарицына Л.С.** Лингвоинформационная среда как средство и условие организации обучения иностранному языку в неязыковом вузе (на примере военного вуза) // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/88PDMN320.pdf> (доступ свободный).

16. **Попова Н.В., Козан М.С., Вдовина Е.К.** Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. 2018. № 3 (173). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmetno-yazykovoe-integrirovannoe-obuchenie-clil-kak-metodologiya-aktualizatsii-mezhdistsiplinarnyh-svyazey-v-tehnicheskom-vuze> (доступ свободный).
17. **Литвишко О.М., Черноусова Ю.А.** Компетентностно-ориентированная модель обучения: преимущества методики CLIL в преподавании профессионально-ориентированного английского языка // Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. 2015. С. 44–47.
18. **Безукладников К.Э., Крюкова А.Н., Безукладников В.К.** Обучение английскому языку студентов для участия в международном добровольческом движении // Язык и культура. 2022. № 57. С. 181–203.
19. **Прохорова А.А., Безукладников В.К., Четкина А.И.** Особенности обучения мультилингвальных преподавателей эпохи цифровизации // Язык и культура. 2021. № 56. С. 234–253.

References

1. Vishnevetskaya N.V. (2020) Sociolinguisticheskie parametry kommunikativnoj kompetencii vypusknika magistratury [Sociolinguistic parameters of the communicative competence of a master's degree graduate] // Obshchestvo. Kommunikaciya. Obrazovanie. Vol. 11 (1). pp. 81–89.
2. Vishnevetskaya N.V. (2021) Tematicheskaya tipologiya leksicheskogo sostava professional'nogo pedagogicheskogo diskursa [Thematic typology of the lexical composition of professional pedagogical discourse] // Obshchestvo. Kommunikaciya. Obrazovanie. Vol. 12 (3). pp. 105–114.
3. Serova T.S., Gural' S.K., Berdnikova A.A. (2022) Predmetnoe soderzhanie i strukturnaya organizaciya uchebnogo diskursa pri obuchenii dokazatel'nomu monologicheskomu vyskazyvaniyu [Subject content and structural organization of educational discourse in teaching evidence-based monologue utterance] // Yazyk i kul'tura. 57. pp. 240–257.
4. Zaporozhets M.N. (2014) Sociolinguistika: elektronnoe ucheb. posobie [Sociolinguistics: electronic textbook]. Tol'yatti: Izd-vo TGU. 138 p.
5. Starodubtsev Yu.I., Mitrofanov M.V., Anisimov V.V. (2020) Professional'nye kachestva sovremennogo voennogo inzhenera [Professional qualities of a modern military engineer] // Voennaya mys'l. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kachestva-sovremennogo-voennogo-inzhenera>
6. Buchina G.A. (2003) Rol' metafory v strukturirovanii i funkcionirovanii leksiki ogranichenogo upotrebleniya (Na materiale voennoj leksiki v russkom i anglijskom yazykakh) [The role of metaphor in the structuring and functioning of the limited use vocabulary (On material of military vocabulary in Russian and English)]. Philology cand. dis. Saratov. 281 p.
7. Brysina E.V. (1993) Frazеологическая активност' voennoj leksiki [Phraseological activity of military vocabulary]. Philology cand. dis. Saratov. 224 p.
8. Sdobnova Yu.N. (2014) Nekotorye diskursivnye osobennosti sovremennoj voennoj terminosistemy vooruzhennyh sil Francii [Some discursive features of the modern military terminological system of the armed forces of France] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 10 (696). pp. 195–209.
9. Isaeva E.D. (2009) Osobennosti yaponskoj voennoj terminologii [Features of Japanese military terminology] // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 4. pp. 29–34.
10. Luk'yanchuk Yu.O. (2017) Sposoby klassifikacii voennyh terminov [Methods for classifying military terms] // Nauchnye zapiski nacional'nogo universiteta 'Ostrozhskaya akademiya'. 66. pp. 65–67.

11. Sysoev P.V. (2021) Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v vuze [Training teaching staff to implement subject-language integrated education at university] // *Vyshee obrazovanie v Rossi*. 5. pp. 21–31.
12. Halyapina L.P. (2017) Mezhdisciplinarnaya koordinatsiya v sisteme professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v vuze [Interdisciplinary coordination in the system of professionally oriented teaching of foreign languages at university] // *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2. pp. 149–157.
13. Kazakova M.A., Evtugina A.A. (2016) Autentichnye tekstovye materialy v obuchenii inostrannomu yazyku [Authentic text materials in foreign language teaching] // *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*. 4. pp. 50–59.
14. Bezukladnikov K.E., Vahrusheva O.V. (2022) Elektronnoe obuchenie kak sposob optimizatsii obrazovatel'nogo processa po inostrannomu yazyku v voennom vuze v kontekste cifrovoy transformatsii obrazovaniya [E-learning as a way to optimize the educational process in a foreign language in a military university in the context of digital transformation of education] // *Yazyk i kul'tura*. 58. pp. 128–149.
15. Vakhrusheva O.V., Nazarova A.V., Naritsyna L.S. (2020) Lingvoinformacionnaya sreda kak sredstvo i uslovie organizatsii obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze (na primere voennogo vuza) [Linguistic-informational environment as a means and condition for organization of teaching a foreign language in a non-linguistic university (on the example of a military university)] // *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 3. <https://mir-nauki.com/PDF/88PDMN320.pdf>
16. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018) Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdisciplinarnykh svyazey v tekhnicheskoy vuze [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a methodology for actualizing interdisciplinary relations in a technical university] // *Vestnik TGU*. 3 (173). <https://cyberleninka.ru/article/n/predmetno-yazykovoe-integrirovannoe-obuchenie-clil-kak-metodologiya-aktualizatsii-mezhdistsiplinarnykh-svyazey-v-tehnicheskoy-vuze>
17. Litvishko O.M., Chernousova Yu.A. (2015) Kompetentnostno-orientirovannaya model' obucheniya: preimushchestva metodiki CLIL v prepodavanii professional'no-orientirovannogo anglijskogo yazyka [Competence-oriented learning model: advantages of the CLIL methodology in teaching professionally oriented English] // *Materialy nauchno-metodicheskikh chtenij PGLU*. pp. 44–47.
18. Bezukladnikov K.E., Kryukova A.N., Bezukladnikov V.K. (2022) Obuchenie anglijskomu yazyku studentov dlya uchastiya v mezhdunarodnom dobrovol'cheskom dvizhenii [Teaching English to students for participation in the International Volunteer Movement] // *Yazyk i kul'tura*. 57. pp. 181–203.
19. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Chechetkina A.I. (2021) Osobennosti obucheniya multilingval'nykh prepodavatelej epohi cifrovizatsii [Features of teaching multilingual teachers in the era of digitalization] // *Yazyk i kul'tura*. 56. pp. 234–253.

Информация об авторах:

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

Жигалев Б.А. – доктор педагогических наук, профессор, президент Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: zhigalev@lunn.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:

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

Zhigalev B.A., D.Sc. (Education), Professor, President of the Nizhny Novgorod State Linguistic University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: zhigalev@lunn.ru

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

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК 37.034

doi: 10.17223/19996195/61/9

Формирование духовно-нравственных ценностей школьников во внеурочной деятельности в рамках мероприятий культурно-языкового центра

**Анастасия Андреевна Вертьянова¹,
Майя Александровна Ермошина²**

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

¹ *vertyanova@pspu.ru*

² *maya.petrovich@mail.ru*

Аннотация. Перед современной системой образования стоит важная задача – воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. Обращение к опыту духовно-нравственного развития и воспитания не является новым для педагогической науки. Проблема формирования базовых национальных ценностей во всем ее многообразии имеет давнюю традицию. Вместе с тем необходимо отметить, что в настоящее время активно рассматриваются аспекты взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности, основного и дополнительного образования. Все это свидетельствует об усилении интеграционных процессов в образовании в целом, об активизации поиска взаимосвязи основного и дополнительного образования, в связи с чем этим направлениям деятельности уделяется большое внимание в общеобразовательных организациях. В то же время реализация внеучебной деятельности помогает формированию духовно-нравственных качеств обучающихся, поскольку в этом случае духовно-нравственное развитие школьников наполняется очень важными составляющими: познавательной деятельностью, искусством, наукой, погружением в изучение родного языка, литературы, истории своей Родины.

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях.

В 2020 г. в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете (ПГПУ) был создан центр открытого образования на русском языке «Пушкин-центр» (культурно-языковой центр) при грантовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, целью которого является популяризация и продвижение в России и мире русского языка, культуры и образования на русском.

В ходе реализации деятельности «Пушкин-центра» решаются следующие задачи:

- осуществление обмена культурным, языковым, историческим наследием России и зарубежных стран;
- организация, участие и проведение мероприятий, связанных с продвижением русского языка в России и за рубежом;

- расширение связей с образовательными и научными организациями, занимающимися поддержкой и популяризацией русского языка в России и в мировом сообществе;
- осуществление культурно-просветительской и информационной деятельности, направленной на поддержание интереса к изучению русского языка;
- формирование духовно-нравственных ценностей обучающихся средствами русского языка, литературы, культуры, традиций, истории России.

В настоящее время большое внимание уделяется не только учебной деятельности, но и внеучебной. Разнообразные направления внеучебной деятельности помогают формированию духовно-нравственных качеств обучающихся, поскольку в этом случае духовно-нравственное развитие школьников наполняется очень важными составляющими: познавательной деятельностью, искусством, наукой, погружением в изучение родного языка, литературы, истории своей Родины. Обратимся к описанию ряда мероприятий, проводимых в рамках образовательной деятельности «Пушкин-центра» и направленных в том числе на формирование духовно-нравственных ценностей школьников.

Для решения одной из задач «Пушкин-центра», а именно формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся, проводимые мероприятия организуются с учетом перечня базовых национальных ценностей, обозначенных в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, поскольку они являются основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях.

Представлен опыт деятельности культурно-языкового центра открытого образования на русском языке «Пушкин-центр» при реализации мероприятий, направленных на формирование духовно-нравственных ценностей школьников. Установлен перечень базовых национальных ценностей, определенных Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания школьников; описана методология деятельности культурно-языкового центра; обозначена роль культурно-языкового центра открытого образования на русском языке «Пушкин-центр» в реализации мероприятий и образовательных курсов дополнительного образования. Также авторы анализируют проведенное исследование по вопросам, связанным с результатами прохождения обучения в рамках краткосрочных образовательных курсов и участия в мероприятиях, посвященных истории, культуре России и русскому языку. Изучено понимание участниками заложенных в мероприятия духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, внеурочная деятельность, культурно-языковой центр, базовые национальные ценности, воспитание

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: «Исследование существующих практик воспитательной деятельности и технологий патриотического воспитания и формирования духовно-нравственных ценностей среди обучающихся в системе общего образования».

Для цитирования: Вертьянова А.А., Ермошина М.А. Формирование духовно-нравственных ценностей школьников во внеурочной деятельности в рамках мероприятий культурно-языкового центра // Язык и культура. 2023. № 61. С. 154–172. doi: 10.17223/19996195/61/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/9

Formation of spiritual and moral values of schoolchildren in extracurricular activities within the framework of cultural and language center events

Anastasia A. Vertyanova¹, Maya A. Ermoshina²

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

¹ *vertyanova@pspu.ru*

² *maya.petrovich@mail.ru*

Abstract. The modern education system faces an important task – education, socio-pedagogical support for the formation and development of a highly moral, responsible, creative, initiative, competent citizen of Russia.

The appeal to the experience of spiritual and moral development and upbringing is not new for pedagogical science. The problem of the formation of basic national values in all its diversity has a long tradition. However, it should be noted that currently aspects of the relationship between academic and extracurricular activities, basic and additional education are being actively considered. All this testifies to the strengthening of integration processes in education as a whole, to the intensification of the search for the relationship between basic and additional education, and therefore, great attention is paid to these areas of activity in general education organizations. At the same time, the implementation of extracurricular activities helps to form the spiritual and moral qualities of students, because in this case, the spiritual and moral development of schoolchildren is filled with very important components: cognitive activity, art, science, immersion in the study of their native language, literature, the history of their homeland.

The main content of spiritual and moral development, upbringing and socialization are the basic national values preserved in the socio-historical, cultural, family traditions of the multinational people of Russia, passed down from generation to generation and ensuring the successful development of the country in modern conditions.

The center for open education in the Russian language "Pushkin Center" (cultural and language center) was established in Perm State Humanitarian Pedagogical University in 2020 with the grant support of the Ministry of Education of the Russian Federation, the purpose of which is to popularize and promote the Russian language, culture and education in Russian in Russia and the world.

During the implementation of the activities of the Pushkin Center, the following tasks are being solved:

- exchange of cultural, linguistic, historical heritage of the Russian Federation and foreign countries;
- organization, participation and holding of events related to the promotion of the Russian language in Russia and abroad;
- expansion of relations with educational and scientific organizations engaged in the support and popularization of the Russian language in Russia and in the world community;
- implementation of cultural, educational and informational activities aimed at maintaining interest in learning the Russian language;
- formation of spiritual and moral values of students by means of the Russian language, literature, culture, traditions, history of Russia.

Currently, much attention is paid not only to academic activities, but also to extracurricular ones. A variety of extracurricular activities helps to form the spiritual and moral qualities of students, because in this case, the spiritual and moral development of schoolchildren is filled with very important components: cognitive activity, art, science, immersion in the study of their native language, literature, the history of their homeland. Let us turn to the description of a number of events held within the framework of the educational activities of the Pushkin Center and aimed, among other things, at the formation of spiritual and moral values of schoolchildren.

To solve one of the tasks of the Pushkin Center, namely the formation of spiritual and moral values of students, the events are organized taking into account the list of basic national values outlined in the Concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia, since they are the main content of spiritual and moral development, education and socialization, stored in socio-historical cultural, family traditions of the multinational people of Russia, passed down from generation to generation and ensuring the successful development of the country in modern conditions.

This article presents the experience of the cultural and linguistic center of open education in the Russian language "Pushkin Center" in the implementation of activities aimed at the formation of spiritual and moral values of schoolchildren. The authors of the article have outlined a list of basic national values defined by the Concept of spiritual and moral development and education of schoolchildren, describe the methodology of the cultural and language center, designate the role of the cultural and language center of open education in Russian "Pushkin Center" in the implementation of activities and educational courses of additional education, and also analyze the research on issues related to with the results of training in the framework of short-term educational courses and participation in events dedicated to history, the culture of Russia and the Russian language. The study examined the participants' understanding of the spiritual and moral values embedded in the events.

Keywords: spiritual and moral values, extracurricular activities, cultural and language center, basic national values, education

Source of funding: 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: Vertyanova A.A., Ermoshina M.A. Formation of spiritual and moral values of schoolchildren in extracurricular activities within the framework of cultural and language center events. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 154-172. doi: 10.17223/19996195/61/9

Введение

Перед современной системой образования стоит важная задача – воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

Обращение к опыту духовно-нравственного развития и воспитания не является новым для педагогической науки. Проблема формирования базовых национальных ценностей во всем ее многообразии имеет давнюю традицию. Однако необходимо отметить, что в настоящее вре-

мя активно рассматриваются аспекты взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности, основного и дополнительного образования. Все это свидетельствует об усилении интеграционных процессов в образовании в целом, об активизации поиска взаимосвязи основного и дополнительного образования, в связи с чем этим направлениям деятельности уделяется большое внимание в общеобразовательных организациях. В то же время реализация внеучебной деятельности помогает формированию духовно-нравственных качеств обучающихся, поскольку в этом случае духовно-нравственное развитие школьников наполняется очень важными составляющими: познавательной деятельностью, искусством, наукой, погружением в изучение родного языка, литературы, истории своей Родины [1–3].

Таким образом, в сфере личностного развития деятельность «Пушкин-центра» призвана обеспечить:

- принятие личностью базовых национальных ценностей, национальных духовных традиций;
 - готовность и способность к нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуально-ответственному поведению;
 - стремление к трудолюбию, бережливости;
 - осознание ценности родного языка, культуры, истории, традиций;
 - готовность и способность к реализации творческого потенциала;
 - способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата;
 - осознание ценности других людей, ценности человеческой жизни, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, духовной безопасности личности, умение им противодействовать;
 - свободолюбие как способность к сознательному личностному, профессиональному, гражданскому и иному самоопределению и развитию в сочетании с моральной ответственностью личности перед семьей, обществом, Россией, будущими поколениями;
 - укрепление веры в Россию, чувства личной ответственности за Отечество перед прошлыми, настоящими и будущими поколениями.
- В сфере общественных отношений деятельность «Пушкин-центра» призвана обеспечить:
- осознание себя гражданином России на основе принятия общих национальных нравственных ценностей;
 - развитость чувства патриотизма и гражданской солидарности;
 - осознание ценности семьи;
 - бережное отношение к жизни человека;

- законопослушность и сознательно поддерживаемый гражданами правопорядок;

- духовную, культурную и социальную преемственность поколений.

Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранящиеся в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях [4, 5].

Базовые национальные ценности производны от национальной жизни России во всей ее исторической и культурной полноте, этническом многообразии. В сфере национальной жизни можно выделить источники нравственности и человечности, т.е. те области общественных отношений, деятельности и сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, жизнь, саму систему общественных отношений.

Традиционными источниками нравственности являются Россия, многонациональный народ Российской Федерации, гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество. Соответственно традиционным источникам нравственности определяются и базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений):

- патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству;

- социальная солидарность – свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;

- гражданственность – служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания;

- семья – любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;

- труд и творчество – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость;

- наука – ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;

- традиционные российские религии – представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;

- искусство и литература – красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;

– природа – эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;

– человечество – мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество.

Базовые национальные ценности лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания школьников, т.е. уклада школьной жизни, определяющего урочную, внеурочную и внешкольную деятельность обучающихся. Для организации такого пространства и его полноценного функционирования требуются согласованные усилия всех социальных субъектов – участников воспитания: семьи, общественных организаций, включая детско-юношеские движения и организации, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ, традиционных российских религиозных объединений. Ведущая, содержательно определяющая роль в создании уклада школьной жизни принадлежит субъектам образовательного процесса [1, 6, 7].

В настоящее время активно рассматриваются аспекты взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности, основного и дополнительного образования. Все это свидетельствует об усилении интеграционных процессов в образовании в целом, об активизации поиска взаимосвязи основного и дополнительного образования, в связи с чем этим направлениям деятельности уделяется большое внимание в общеобразовательных организациях. Разнообразные направления внеучебной деятельности помогают формированию духовно-нравственных качеств обучающихся, поскольку в этом случае духовно-нравственное развитие школьников наполняется очень важными составляющими: познавательной деятельностью, искусством, наукой, погружением в изучение родного языка, литературы, истории своей Родины. Обратимся к описанию ряда мероприятий, проводимых в рамках образовательной деятельности «Пушкин-центра» и направленных в том числе на формирование духовно-нравственных ценностей школьников [8,9].

Методология исследования

В 2020 г. в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете (ПГГПУ) был создан центр открытого образования на русском языке «Пушкин-центр» (культурно-языковой центр) при грантовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, целью которого является популяризация и продвижение в России и мире русского языка, культуры и образования на русском.

В ходе реализации деятельности «Пушкин-центра» решаются следующие задачи:

- осуществление обмена культурным, языковым, историческим наследием России и зарубежных стран;
- организация, участие и проведение мероприятий, связанных с продвижением русского языка в России и за рубежом;
- расширение связей с образовательными и научными организациями, занимающимися поддержкой и популяризацией русского языка в России и в мировом сообществе;
- осуществление культурно-просветительской и информационной деятельности, направленной на поддержание интереса к изучению русского языка;
- формирование духовно-нравственных ценностей обучающихся средствами русского языка, литературы, культуры, традиций, истории России.

Для решения одной из задач «Пушкин-центра», а именно для формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся, проводимые мероприятия организуются с учетом перечня базовых национальных ценностей, обозначенных в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, поскольку они являются основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях [10].

Международный образовательный проект «Филологические субботы» носит культурно-просветительский и профориентационный характер. За двухлетнюю историю реализации проект собрал более двухсот участников из Перми и Пермского края (г. Добрянка, с. Бершеть, ст. Григорьевская), Республики Коми (г. Сыктывкар), Московской области (с. Гжель), Республики Беларусь (г. Гродно) и Республики Узбекистан (г. Гулистан). «Филологические субботы» адресованы учащимся 8–11-х классов, а также их педагогам по русскому языку и литературе. Проект носит практико-ориентированный характер. Ведущая форма работы со слушателями – мастер-классы, проводимые как в очном, так и в очно-заочном формате, предполагает экстраполяцию теоретического материала в конкретные коммуникативные и интерпретационные практики. Содержательный базис «Филологических суббот» основывается на обсуждении вопросов, связанных с современным состоянием русского языка и его трансформациями, обусловленными культурно-историческими причинами, со стилевым и жанровым разнообразием русской литературы, со спецификой бытования текстов пермской литературы и т.д. Подобные вопросы актуализируют традиционные ценностные ориентиры отечественного образования [11]. Так, проблемам трансформации этических норм в современном цифровом пространстве

посвящается мастер-класс «Цифровой этикет: да или нет?». Анализ эстетических взглядов молодежи представлен в рамках занятия, в котором рассматриваются интерпретационные механизмы рассказа Ю. Казакова «Голубое и зелёное». Проблемы эстетического и нравственного многообразия видения мира современных писателей представлены на занятии «Миры Иосифа Бродского». Поиск национальной идентичности и любовь к малой родине являются предметом разговора на мастер-классе «Литературные маршруты для читающих путешественников». Слушатели могут расширить свои представления о глубинной взаимосвязи языка и народа в ходе занятия, посвященного проблемам этимологии слов. Таким образом, благодаря данному проекту «Пушкин-центр» становится площадкой для интеллектуального неакадемического сотрудничества, где посредством обсуждения актуальных проблем современной гуманитаристики транслируются традиционные духовно-нравственные ценности российского общества.

Охватить содержательное многообразие различных аспектов бытования русского народа и русского языка позволяет формат следующего описываемого информационного-просветительского мероприятия – формат интеллектуальной игры. Игра «Русские языковые игры online» адресована учащимся 5–11-х классов. С точки зрения формирования духовно-нравственной основы подрастающего поколения роль интеллектуальной игры сложно переоценить. Как и любая другая, интеллектуальная игра позволяет моделировать сложнейшие социальные процессы, создавать положительный эмоциональный настрой группы и поддерживать его на протяжении всего мероприятия. В процессе игры идет формирование мировоззренческой позиции каждого обучающегося [12, 13]. Формально и содержательно интеллектуальной игре присущи универсальные характеристики, поскольку она, как отмечает Б.Р. Мандель, призвана раскрывать единство «умственного, духовного и практико-ориентированного отношения к миру», а также учит применять ценностно-осмысленные знания и представления о мире, человеке, окружающей среде, персонально выработанные убеждения и принципы при активном включении в реалии жизни и творческом самоутверждении, в межличностных отношениях и самоотношении личности [14]. Кроме того, помимо развлекательной, коммуникативной, коррекционной и прочих базовых функций игры, интеллектуальная игра, реализуя диагностическую функцию (самопознание, выявление личностных особенностей в процессе игры) и функцию социализации (освоение социальных ролей, включение в систему общественных отношений, усвоение социальных и культурных норм), направлена также на формирование аксиологического каркаса личности [15, 16].

Методическая и содержательная уникальность «Русских языковых игр online» обусловлена синтезом жанров интеллектуальных игр.

Игра состоит из трех раундов, первый проводится в формате «Что? Где? Когда?», второй – в формате «Пентагон», третий – в формате игры «Завалинка». Формально подобный синтез обеспечивает смену интеллектуальной и коммуникативной деятельности и тем самым делает совместную работу учащихся более разнообразной и продуктивной. Кроме того, представленность трех игровых жанров в рамках одной игры позволяет познакомить школьников с историей российских интеллектуальных игр в целом.

Обратимся к содержательному аспекту «Русских языковых игр online». Вопросы, составляющие концептуальный базис игры, связаны с историей русского языка и русской литературы, а также с фактами из отечественной истории. Так, в ходе первого раунда, проводимого в формате игры «Что? Где? Когда?», предложены десять вопросов, направленных на углубление познаний школьников в сфере функционирования современного русского языка, его истории, фразеологии, этимологии и т.д. Приведем в качестве примера вопрос, связанный с уникальностью русского паремийного фонда: «Поляки противопоставляют воробья соколу, итальянцы – яйцо курице, индусы – голубя павлину. А русские?» (Ответ – синицу журавлю.)

Второй раунд проводится в формате игры «Пентагон». Ведущий знакомит участников с правилами игры: сначала обозначается родовая принадлежность предмета/человека тому или иному классу предметов/людей, на этом же шаге объявляется первая подсказка. На обдумывание каждой подсказки отводится полторы минуты. Команды за это время должны дать ответ на листочках (очный формат) или отправить сообщение в группу Viber или WhatsApp (дистанционный формат). По истечении отведенного времени объявляется следующая подсказка. Если команда ответила правильно после первой подсказки, ей дается 5 баллов, после второй – 4, после третьей – 3 и т.д. За неправильный ответ вычитается 1 балл. Подсказка представляет собой фразу, по которой можно определить загаданный предмет. Приведем пример вопроса из второго раунда. Сначала обозначается тема вопроса – «Слово». В качестве первой подсказки предлагается следующая формулировка: «одно из значений этого многозначного слова – “узкая, плоская, слабо выступающая из стены вертикальная полоса, делящая стену по всей ее высоте”». Вторая подсказка: «это часть ключицы в скелете человека», третья – «это выдающаяся парная кость на спине», четвертая – «это дворницкий инструмент небольших размеров», пятая – «домохозяйки пользуются таким предметом для переворачивания котлет, а во время приема гостей – для раскладывания торта». Правильный ответ – лопатка. Как видно из данного задания, вопросы направлены на расширение знаний учащихся в области: а) этимологии русских слов; б) разграничения омонимичных случаев функционирования лексем, которое обу-

словлено культурно-историческими процессами; в) метафоризации тех или иных явлений жизни, которая также связана с уникальностью русского национального сознания.

Третий раунд проводится в форме игры «Завалинка». Алгоритм игры таков: ведущий объявляет три слова, которые не могут быть найдены в открытых источниках (например, диалектизмы или очень специфические термины). Каждая команда пишет свои варианты определения для данных слов и дает ответы на листочках (очный формат) или отправляет сообщение в группу Viber или WhatsApp (дистанционный формат). После этого ведущий зачитывает первое слово и все варианты ответов в произвольном порядке, здесь же указывается верное определение. Каждая из команд отдает свой голос тому или иному определению. Подсчет очков осуществляется на основе голосования: за верное определение команде дается два балла. Кроме того, каждая команда получает столько баллов, сколько команд выбрало придуманное им определение. За собственное определение голосовать запрещено. Затем ведущий зачитывает второе слово и его определения, команды вновь голосуют и т.д. Приведем в качестве примеров слова, которые демонстрируют сущность игры «Завалинка»: «Отель Советов», «сомах», «роччиз». Безусловно, данная игра призвана актуализировать у учащихся не только информацию о языковых явлениях (*роччиз* – это искаженное название русских у финно-угорских народов Урала; *сомах* – избушка на дереве, хранилище припасов на Урале), но и познания экстралингвистических явлений, связанных с историей России (*Отель Советов* – коллективное жилье для партийных чинов в годы Гражданской войны). Не менее значимым является развитие у участников лингвистической интуиции и познавательной креативности.

Таким образом, проводимая «Пушкин-центром» игра «Русские языковые игры online» также позволяет транслировать учащимся идеи о духовно-нравственном богатстве русского народа, отражающемся в аутентичном историческом, культурном и языковом опыте.

Дополнительная образовательная программа «Тайны слова: основы этимологии», также реализуемая сотрудниками «Пушкин-центра», направлена, прежде всего, на обогащение лингвистических познаний учащихся благодаря обсуждению проблем, обращенных к сфере семантики, лексикологии, фразеологии русского языка. Обсуждение сугубо лингвистических нюансов, тем не менее, неизбежно сопровождается обращением участников к историческим и культурологическим процессам. Следовательно, рассмотрение языковых феноменов способствует пробуждению интереса к родному (русскому) языку и, следовательно, утверждению национальной идентичности.

Данная программа адресована учащимся 12–14 лет общеобразовательных школ и может быть реализована как в очном формате в виде серии мастер-классов, так и дистанционно.

Тематически указанная программа включает в себя три раздела. Первый касается вопросов этимологии. Здесь рассматриваются основные виды этимологии, особое внимание уделяется детской и «народной» этимологии, поскольку именно они отражают уникальную связь языка с объектами внеязыковой действительности [17]. Школьникам предлагается обратиться к известной работе К.И. Чуковского «От двух до пяти. Живой как жизнь» и проследить словообразовательные, морфологические, семантические способы образования «детского» языка, а также составить свой словарь «детской речи».

Второй раздел связан с историей происхождения слов, обозначающих материальные объекты, а также с проблемой номинации отдельных тематических групп, в частности, групп слов, именующих части тела и денежные единицы. Кроме того, здесь учащиеся обращаются к системе фразеологизмов, связанных с указанными лексикотематическими группами. Так, одно из заданий предполагает поиск информации об истории происхождения фразеологизмов, включающих название частей человеческого тела, а также объяснение употребления этих фразеологизмов в речи, составление с ними текстов в рамках заданного жанра. Подобный опыт обогащает багаж как лингвистических, так и экстралингвистических знаний слушателей, поскольку для интерпретации этимологических нюансов, заключенных в фразеологизмах, требуется обращение к историческим и культурным фактам из жизни русского народа. В этом же разделе разработчики программы уделяют внимание вопросам о заимствованиях в русском языке из греческого, латинского, арабского языков. Кроме исторических закономерностей освоения русским языком иноязычных явлений, предполагается обращение к современным словообразовательным процессам, которые позволяют сделать «своими» заимствованные из, например, английского языка морфемы. Здесь слушатели знакомятся со «Словарем русского языка коронавирусной эпохи», выпущенным Институтом лингвистических исследований РАН в 2021 г. [18]. Подобное обращение к современному материалу затрагивает значимую в гуманитаристике проблему будущего русского языка, его самостоятельности и аутентичности, которая достигается в том числе, как показывает анализ лингвистического материала, и благодаря языковым (словообразовательным) механизмам.

Наконец, третий раздел посвящен истории происхождения славянских и исконно русских имен, отчеств и фамилий. В ходе групповой работы слушателям предлагается подготовить проект, направленный на установление истории возникновения своих фамилий и имен и, тем самым, составить «фамильное древо». В рамках этого же раздела рассматривается и история происхождения населенных пунктов (ойконимы) и водных объектов (гидронимы) Пермского края. Таким образом, школьники устанавливают тесную связь истории народа, населяющего

Прикамье, с языками, представленными на этой территории. Также в рамках этого раздела слушатели выполняют задание, связанное с составлением интерактивной карты, на которую наносятся близлежащие к их месту жительства топонимы.

Дополнительная образовательная программа «Тайны слова: основы этимологии» представляет собой мероприятие, в центре внимания которого, с одной стороны, находится лингвистическая проблематика. С другой стороны, обсуждение языковых феноменов оказывается невозможным без обращения к нематериальным, духовно-нравственным явлениям, обусловленным историческим развитием русского общества, нашедшим отражение в русской концептосфере.

Обратимся к описанию дополнительной образовательной программы «Пермские писатели детям», адресованной учащимся 7–11-х классов общеобразовательных школ. Реализация программы предполагает как очный, так и дистанционный формат работы. Несомненная уникальность программы обусловлена не только подобранным краеведческим материалом. Безусловно, региональная литература отражает общелитературные тенденции, дает представления о духовно-нравственных ориентирах художественных персонажей, затрагивает злободневные проблемы общества. В то же время региональные тексты являются источником уникальных, аутентичных художественных, исторических и культурологических сведений. Пермская детская литература отражает ключевые этапы развития культуры и истории страны. Литература Прикамья в разные эпохи поражала своим масштабом и стилевым разнообразием. Воспитательный потенциал пермской детской литературы, как и в целом литературы для детей, заключается в том, что детство, являясь особым «социокультурным феноменом» [19], имеет собственную словесную культуру, которую, в свою очередь, определяет язык самих детей и художественная словесность. Кроме того, можно говорить об особой «поэтике детского возраста» (К.И. Чуковский).

Тематически данная дополнительная образовательная программа состоит из пяти модулей, в которых биография детских писателей и их творчество рассматриваются как в диахронической, так и в синхронической плоскостях. Так, первый модуль посвящен истории развития детской литературы в Прикамье. Здесь прослеживаются особенности поэтики и проблемное поле пермской детской литературы в целом, а также устанавливаются ее наиболее популярные жанры. Второй, третий и четвертый модули знакомят непосредственно с творчеством писателей и поэтов Прикамья. В рамках этих модулей слушатели обращаются к творчеству П. Бажова, М. Мамина-Сибиряка, Л. Давыдычева, Л. Кузьмина, В. Воробьева, В. Радкевича, Е. Труновой, А. Домнина и др. Творчество этих писателей и поэтов является благодатной почвой для зарождения интереса к литературе в целом, культуре и истории России.

Инновационным является внедрение в данную образовательную программу модуля, посвященного интерпретации текстов пермской детской литературы в медиапространстве. В данном (пятом) модуле по предложенному разработчиками программы алгоритму слушатели анализируют мультипликационные картины, созданные по мотивам произведений детских писателей, а также кинематографические ленты. Помимо этого у школьников имеется уникальная возможность сопоставить хрестоматийный кинематографический текст (например, художественный фильм «Три с половиной дня из жизни Ивана Семенова, второклассника и второгодника», 1966 г.) с мультипликационной версией произведения Л. Давыдычева «Жизнь и страдания Ивана Семенова» (1964 г.), а также с вышедшей в 2021 г. семейной комедией «Многотрудная жизнь Ивана Семенова», снятой пермским режиссером А. Богдановым. Сопоставительный анализ данных кинематографических продуктов позволит учащимся обратить внимание на многочисленные изменения в укладе жизни советского и российского школьника, которые находят свои отражения в окружающих его реалиях, поведении, языке и т.д.

Таким образом, дополнительная образовательная программа «Пермские писатели детям», знакомя школьников с творчеством пермских писателей, позволяет обратиться к обсуждению социокультурных и исторических проблем, показывает и уникальность региональной литературы, и ее органичную вписанность в общелитературный контекст. Тем самым литературный материал, представленный в рамках этой программы, позволяет развить чувство патриотизма к своей малой родине, привить современной молодежи истинно гуманные ценности, обозначить приемлемые моральные и этические ориентиры.

Исследование и результаты

Коллективом «Пушкин-центра» были проведены экспериментальные исследования с участниками мероприятий. В основном это обучающиеся общеобразовательных учреждений Перми и Пермского края. Опрос-анкетирование охватил 100 школьников и включал в себя вопросы, связанные с результатами прохождения обучения в рамках краткосрочных образовательных курсов и участия в мероприятиях, посвященных истории, культуре России и русскому языку. В исследовании изучено понимание участниками заложенных в мероприятия духовно-нравственных ценностей. Анкета содержала следующие вопросы:

1) Как вы считаете, какие качества специалисты «Пушкин-центра» стремятся сформировать у школьников?

2) Что для вас является важным в мероприятиях «Пушкин-центра»?

3) Соотнесите мероприятия «Пушкин-центра», в которых вы принимали участие, и формируемые ценности.

Большинство опрошенных школьников (38%) отметили, что мероприятия, организованные и проводимые «Пушкин-центром», ориентированы на формирование такой духовно-нравственной ценности, как любовь к Родине, малой родине, родному языку, литературе, культуре. Можно отметить, что 23% респондентов указали, что в основе мероприятий лежит воспитание гражданственности и патриотизма. И это очевидно, поскольку в содержании и сценариях мероприятий лежат именно эти ценности. Также школьники (21% опрошенных) отметили уважение к культурному и историческому наследию Российской Федерации. Остальные выделили ценность знаний (10%), творчество и творческое самовыражение (8%) (рис. 1).

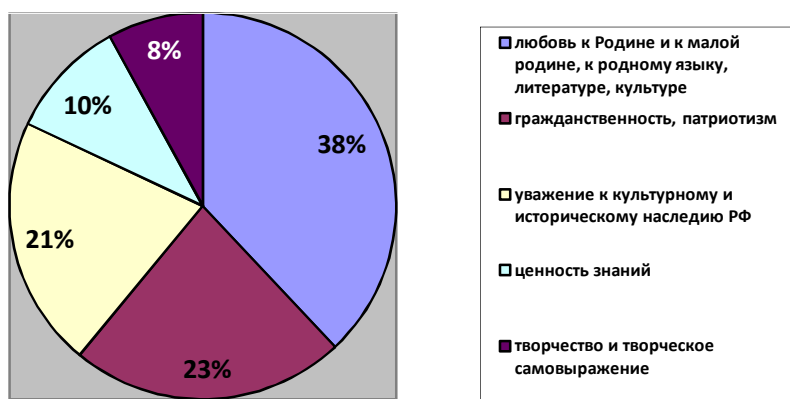


Рис. 1. Результаты опроса школьников г. Перми и Пермского края

Анализ результатов опроса также показал, что среди мероприятий и образовательных курсов «Пушкин-центра» не были заложены в основу такие ценности, как духовный мир человека, толерантность, экология, религиозная жизнь человека и другие. Это означает, что в последующих создаваемых специалистами «Пушкин-центра» мероприятиях необходимо разрабатывать содержание, направленное на большее количество ценностей духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, в соответствии с целостным перечнем базовых национальных ценностей. Более того, по результатам исследования был выявлен и тот факт, что очень важно организовать мероприятия, способствующие умению выражать обучающимися свое отношение к нравственным ценностям, направленные на развитие мотивационно-потребностного, эмоционального, когнитивного, коммуникативного, деятельностного, самооценочного компонентов и обеспечивающие эффективность формирования нравственных ценностей школьников во внеурочной деятельности и в рамках курсов дополнительного образования.

Заключение

Подведем итоги описанию реализуемых «Пушкин-центром» мероприятий, направленных на формирование духовно-нравственных ценностей. Во-первых, все мероприятия охватывали разновозрастные группы участников. Во-вторых, при составлении программ авторы учитывали возможность технического многообразия форматов как очной, так и дистанционной работы. В-третьих, в рамках проводимых мероприятий принималось во внимание разнообразие форм совместной деятельности (индивидуальная работа, работа в мини-группах, групповая/командная работа). Данный аспект представляется значимым, поскольку эти формы работы позволяют развивать наряду с навыками самостоятельной работы навыки работы в коллективе. В-четвертых, содержание мероприятий выстраивалось таким образом, что знакомство с конкретными фактами, связанными с историей России, русским языком, литературой, неизбежно оказываются значимыми при обсуждении духовно-нравственных проблем, касающихся вопросов о том, что такое родина, меняются ли со временем ценности человека и почему, как проследить незаметную на первый взгляд нить между языком и жизнью человека, каково будущее русского языка, как сохранить наш язык и т.д. Эти и подобные мероприятия способствуют принятию и развитию у подрастающего поколения ключевых ценностей русского общества.

Духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России является ключевым фактором развития страны, обеспечения духовного единства народа и объединяющих его моральных ценностей. Культурно-языковой центр «Пушкин-центр» становится площадкой дополнительного образования и реализует цели и задачи государственной политики Российской Федерации в части духовно-нравственного развития и воспитания школьников.

Список источников

1. **Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2009.
2. **Власова Т.И.** Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников : дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 1999. 366 с.
3. **Метлик И.В., Потаповская О.М., Галицкая И.А.** Взаимодействие социальных институтов в духовно-нравственном воспитании детей в российской школе. М. : ФГБНУ ИИД СВ РАО, 2018.
4. **Послание** Президента РФ Федеральному Собранию от 26 апреля 2007 г. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_67870/ (дата обращения: 17.05.2022).
5. **Никандров Н.Д.** Гражданское воспитание в современной России // Образование и наука. 2011. № 2. С. 3–15.
6. **Распоряжение** Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

7. **Федеральный** закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации по вопросам воспитания обучающихся”». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/.
8. **Вертьянова А.А., Ермошина М.А.** Реализация мероприятий, популяризирующих русский язык в СНГ в рамках деятельности центра открытого образования на русском языке «Пушкин-центр» // Сборник VI Международной научно-методической онлайн-конференции «Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации». Курск, 2021.
9. **Крузе Б.А., Вертьянова А.А., Безукладников К.Э.** Условия развития функциональной грамотности: Пушкин-центр как плацдарм для экспансии русского языка в ближнем и дальнем зарубежье // Язык и культура. 2021. № 53. С. 174–180.
10. **Коломийченко Л.В.** Концепция программы духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста «От сердца к сердцу» // Дошкольное воспитание. 2022. № 1. С. 2–9.
11. **Яковлева И.В.** Аксиологические противоречия современного образования и социокультурных реалий // Философия образования. 2018. № 4 (77). С. 103–113.
12. **Малынина Т.В., Рябоконова М.Г.** Патриотическое воспитание учащихся посредством интеллектуальной игры // «Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика» : сб. докл. участников XVIII Междунар. науч.-практ. конф. М., 2022. С. 141–143.
13. **Индекс** положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-индекс) / сост. А.Л. Арефьев, Д.А. Горбатова, С.Ю. Камышева и др. ; под ред. М.А. Осадчего. М. : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2020. 34 с.
14. **Мандель Б.Р.** Интеллектуальная игра и образование: развитие профессионально значимых качеств обучающихся : учеб. пособие. Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2017. 316 с.
15. **Боева О.М.** Педагогический феномен интеллектуальной игры // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 1. С. 141–147.
16. **Арефьев А.Л.** Социология языка. Русский язык. Современное состояние и тенденции распространения в мире. М. : Юрайт, 2019. 301 с.
17. **Алпатов В.М.** Языковая рефлексия у детей // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2017. № 3, т. XIII. С. 811–819.
18. **Словарь** русского языка коронавирусной эпохи. СПб. : Институт лингвистических исследований РАН, 2021. 550 с.
19. **Кон И.С.** Ребенок и общество. Историко-этнографическая перспектива. М. : Наука, 1988. 270 с.

References

1. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. (2009) Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia]. M. : Prosveshcheniye.
2. Vlasova T.I. (1999) Teoretiko-metodologicheskiye osnovy i praktika vospitaniya dukhovnosti sovremennykh shkol'nikov [Theoretical and methodological foundations and practice of educating the spirituality of modern schoolchildren]. Pedagogics doc. dis. Rostov n/D. 366 p.
3. Metlik I.V., Potapovskaya O.M., Galitskaya I.A. (2018) Vzaimodeystviye sotsial'nykh institutov v dukhovno-nravstvennom vospitanii detey v rossiyskoy shkole [Interaction of

- social institutions in the spiritual and moral education of children in the Russian school]. М. : FGBNU IIDS V RAO.
4. Poslaniye Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu ot 26 aprelya 2007 g [Message of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly of April 26, 2007]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_67870/ (Accessed: 17.05.2022).
 5. Nikandrov N.D. (2011) Grazhdanskoye vospitaniye v sovremennoy Rossii [Civil education in modern Russia] // Obrazovaniye i nauka. 2. pp. 3–15.
 6. Rasporyazheniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29 maya 2015 g. No. 996-r g. Moskva "Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda" [Decree of the Government of the Russian Federation dated May 29, 2015 No. 996-r, Moscow "Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025"]. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>
 7. Federal'nyy zakon ot 31 iyulya 2020 g. No. 304-FZ "O vnesenii izmeneniy v Federal'nyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii po voprosam vospitaniya obuchayushchikhsya" [Federal Law of July 31, 2020 N 304-FZ "On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation on the Education of Students"]].
 8. Vert'yanova A.A., Yermoshina M.A. (2021) Realizatsiya meropriyatiy, populyariziruyushchikh russkiy yazyk v SNG v ramkakh deyatel'nosti tsentra otkrytogo obrazovaniya na russkom yazyke "Pushkin-tsentr" [Implementation of events promoting the Russian language in the CIS as part of the activities of "Pushkin Center", the center for open education in Russian] // Sbornik VI Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy onlayn-konferentsii "Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov i RKI: traditsii i innovatsii". Kursk.
 9. Kruze B.A., Bezukladnikov K.E., Vert'yanova A.A. (2021) Usloviya razvitiya funktsional'noy gramotnosti: Pushkin-centr kak platsdarm dlya ekspansii russkogo yazyka v blizhnem i dal'nem zarubezh'e [Conditions for the development of functional literacy: Pushkin Center as a springboard for the expansion of the Russian language in the near and far abroad]. Yazyk i kul'tura. 53. pp. 174–180.
 10. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/
 11. Kolomiychenko L.V. (2022) Kontseptsiya programmy dukhovno-nravstvennogo vospitaniya detey doskol'nogo vozrasta "Ot serdtsa k serdtsu" [The concept of the program of spiritual and moral education of preschool children "From heart to heart"] // Doshkol'noye vospitaniye. 1. pp. 2–9.
 12. Yakovleva I.V. (2018) Aksiologicheskiye protivorechiya sovremennoy obrazovaniya i sotsiokul'turnykh realiy [Axiological contradictions of modern education and socio-cultural realities] // Filosofiya obrazovaniya. 4 (77). pp. 103–113.
 13. Malynina T.V., Ryabokoneva M.G. (2022) Patrioticheskoye vospitaniye uchashchikhsya posredstvom intellektual'noy igry [Patriotic education of students through an intellectual game] // "Strategii i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: sovremennoye prochteniye i sistemnaya praktika" : sb. dokl. uchastnikov KHVIII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konf. Moskva. pp. 141–143.
 14. Indeks polozheniya russkogo yazyka v mire: indeks global'noy konkurentosposobnosti (GK-indeks), indeks ustoychivosti v stranakh postsovetskogo prostranstva (US-indeks) (2020) [The index of the position of the Russian language in the world: the index of global competitiveness (GC-index), the index of stability in the post-Soviet countries (S-index)] / sost. A.L. Aref'yev, D.A. Gorbatovala, S.Yu. Kamysheva i dr. ; pod red. M.A. Osadchego. М. : Gosudarstvennyy institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina. 34 p.
 15. Mandel' B.R. (2017) Intellektual'naya igra i obrazovaniye: razvitiye professional'no znachimykh kachestv obuchayushchikhsya : ucheb. posobiye [Intellectual game and education: the development of professionally significant qualities of students: textbook]. М. ; Berlin : Direkt-Media. 316 p.

16. Boyeva O.M. (2021) Pedagogicheskiy fenomen intellektual'noy igry [Pedagogical phenomenon of the intellectual game] // Obrazovaniye. Nauka. Nauchnyye kadry. 1. pp. 141–147.
17. Aref'yeu A.L. (2019) Sotsiologiya yazyka. Russkiy yazyk. Sovremennoye sostoyaniye i tendentsii rasprostraneniya v mire. M. : Yurayt. 301 p.
18. Alpatov V.M. (2017) Yazykovaya refleksiya u detey [Language reflection in children] // Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvisticheskikh issledovaniy. 3, Vol. XIII. pp. 811–819.
19. Slovar' russkogo yazyka koronavirusnoy epokhi [Dictionary of the Russian language of the coronavirus era] (2021). SPb. : Institut lingvisticheskikh issledovaniy RAN. 550 p.
20. Kon I.S. (1988) Rebenok i obshchestvo. Istoriko-etnograficheskaya perspektiva [The child and society. Historical and ethnographic perspective]. M. : Nauka. 270 p.

Информация об авторах:

Вертьянова А.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: vertyanova@pspu.ru

Ермошина М.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания, русского и коми-пермяцкого языков и методики преподавания языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: maya.petrovich@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Vertyanova A.A., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department for Foreign Languages Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: vertyanova@pspu.ru

Ermoshina M.A., Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department for General Linguistics, Russian and Komi-Permian Languages and Methods of Language Teaching, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: maya.petrovich@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК 378.4

doi: 10.17223/19996195/61/10

Лингводидактические обоснования процесса формирования полилингвальной компетенции учителя иностранных языков

Елена Петровна Глумова¹, Елизавета Денисовна Кораблева²

^{1,2} *Нижегородский государственный лингвистический университет*

им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

¹ *el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru*

² *e.d.korableva@mail.ru*

Аннотация. На протяжении многовековой истории человечества всегда существовала потребность в организации межкультурных контактов, однако межэтническое взаимодействие носило ограниченный характер. Значительные трансформации в сфере коммуникации, которые затрагивают подавляющее большинство населения, начинают происходить с середины прошлого века благодаря научно-техническому прогрессу и поддержке культурной идентичности обществ. Развитие поликультурной личности, способной учитывать культурное разнообразие, неразрывно связано с языками, которые могут быть использованы индивидом для организации эффективного общения с различными обществами, говорящими на данных языках. В настоящее время рядом ученых проводятся исследования, затрагивающие вопрос формирования и развития языковой картины мира при изучении второго и третьего иностранных языков, однако стоит отметить, что явления поликультурности и полилингвизма не являются полностью изученными. Естественное многоязычие возникает в многонациональных странах (Россия, Индонезия), международных организациях (Организация Объединенных Наций), транснациональных компаниях (Sony, Samsung), туристической сфере (экскурсионная деятельность, отельный бизнес), где многочисленны ситуации использования нескольких языков в общении. Искусственное многоязычие, формируемое в результате процесса обучения, требует специально заданных условий для взаимосвязанного овладения и применения иностранных языков внутри учебного коллектива, что является более сложной задачей ввиду отсутствия постоянной практики с носителями различных языков и культур.

В европейских государствах удается реализовывать задачу по изучению двух европейских языков, отличных от родного. Идея полилингвальности мира обуславливает изменение образовательных программ в высшей школе России – в отношении лингвистическо-педагогического образования вузы начинают активно вводить два иностранных языка (также появляются уникальные программы в Высшей школе экономики, Казанском (Приволжском) федеральном университете, Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова, Пензенском государственном университете, Удмуртском государственном университете, где в рамках одного профиля возможно изучение сразу трех и четырех иностранных языков). Потенциальные работодатели ожидают от системы высшего образования России подготовку специалистов – кадров, владеющих необходимым педагогическим инструментарием, которые смогут быстро адаптироваться к условиям работы, осуществлять трудовую деятельность с учетом инновационной составляющей, способных совершенствовать свои навыки и умения для повышения эффективности образовательного процесса. Карьерные перспективы студентов находятся в прямой зави-

симости от компетенций, сформированных в результате освоения программы в вузе: при условии уверенного владения несколькими иностранными языками увеличивается вероятность более успешного трудоустройства в государственных организациях (в гимназиях и лицеях возникает потребность в учителях двух иностранных языков для реализации урочной и внеурочной деятельности) и частном секторе образовательных учреждений (многообразие программ дополнительного образования детей и взрослых по различным языкам).

Стоит отметить, что усиливается влияние когнитивного аспекта при изучении языков. Цифровизация и алгоритмизация всех общественных процессов привели к изменению требований к преподаванию иностранных языков. Современному учителю необходимо обладать высоким уровнем лингвистической осведомленности, при этом языки рассматриваются не только как средства общения, но и системы с определенными правилами, закономерностями. Глубокое понимание языковых структур приходит при обобщении опыта освоения языков, многоязычие становится фактором развития аналитического мышления.

Тенденция перехода от одного доминантного иностранного языка и культуры к признанию, поощрению многоязычия и поликультурности закладывает прочные основы по рассмотрению учителя иностранных языков как специалиста в области кросс-культурного менеджмента, где каждый языковой материал обрабатывается с учетом культурных и языковых особенностей других стран, регионов на макроуровне и профессиональных сообществ, возрастов на микроуровне (в Швейцарии говорить на родном диалекте считается престижным среди высококвалифицированных кадров; в Австрии диалекты применимы в рекламных объявлениях, чтобы стать ближе к потребителям; диалекты тайского языка используются преимущественно в сельской местности и являются средством самоидентификации этнических меньшинств страны). Овладение иностранными языками происходит неразрывно от обычаев, традиций, менталитета стран изучаемых языков, так как прямой перевод с одного языка на другой в некоторых случаях может искажать смысл сообщения.

Способность и готовность использовать языковой репертуар (как минимум три языка, включая родные) в общении в профессиональной (педагогической) и иных сферах деятельности представляют собой полилингвальную компетенцию учителя иностранных языков.

В статье раскрывается концептуальный блок формирования полилингвальной компетенции: подходы, применяемые вузами в отношении профессионально ориентированного обучения, и принципы, которые могут быть использованы при подготовке будущего учителя иностранных языков. Обозначаются проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся педагогического профиля при овладении несколькими иностранными языками, и представлены пути разрешения затруднений в виде разработанных частнометодических принципов.

Ключевые слова: иностранные языки, полилингвизм, многоязычие, полилингвальное обучение, полилингвальная личность, полилингвальная компетенция учителя

Для цитирования: Глумова Е.П., Кораблева Е.Д. Лингводидактические обоснования процесса формирования полилингвальной компетенции учителя иностранных языков // Язык и культура. 2023. № 61. С. 173–192. doi: 10.17223/19996195/61/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/10

Linguodidactic substantiation of the process of formation of the polylingual competence of a foreign language teacher

Elena P. Glumova¹, Elizaveta D. Korableva²

*^{1,2} Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov,
Nizhny Novgorod, Russia*

¹ el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru

² e.d.korableva@mail.ru

Abstract. Throughout the centuries of the long-lasting history of mankind, there has always been a need to organize intercultural contacts, but interethnic interaction has been limited. Significant transformations in the field of communication, which affect the vast majority of the population, have been taking place since the middle of the last century due to scientific and technological progress and support for the cultural identity of societies. The development of a polycultural personality capable of taking into account cultural diversity is inextricably linked with languages that can be used by an individual to organize effective communication with various societies speaking these languages. Scientists are currently conducting research on the formation and development of the linguistic picture of the world in the study of the second and third foreign languages, but it is worth noting that the phenomena of polyculturalism and polylinguism are not fully studied. Natural polylinguism occurs in multinational countries (Russia, Indonesia), international organizations (United Nations), multinational companies (Sony, Samsung), tourism (sightseeing, hotel business), where situations of using several languages in communication are extensive, while artificial polylinguism, formed as a result of the learning process, requires special set conditions for the inter-related acquisition and application of foreign languages inside the training team, which is a more difficult task due to the lack of constant practice with native speakers of different languages and cultures.

In European countries, it is possible to implement the initiative of learning two European languages other than the native one. The idea of the polylinguality of the world causes a change in educational programs in higher education – with regard to linguistic and pedagogical education, universities are trying to introduce two foreign languages (there are also unique programs at the HSE, KFU, NGLU, PSU, UdsU, where it is possible to study three or four foreign languages at once within one profile). Potential employers expect the Russian higher education system to train ready-made specialists - personnel who possess the necessary pedagogical tools, who will be able to adapt to working conditions quickly, carry out work activities taking into account the innovative component, able to improve their skills and abilities to increase the effectiveness of the educational process. The career prospects of students are directly dependent on the skills, abilities, competencies formed as a result of mastering the program at the university: if one has a confident command of several foreign languages, the probability of more successful employment in government organizations (there is a need for teachers of two foreign languages in gymnasiums and lyceums for the implementation of curricular and extracurricular activities) and the private sector of educational institutions (a variety of additional education programs aimed at children and adults in different languages) increases.

It is worth noting that the influence of the cognitive aspect in language learning is increasing. Digitalization and algorithmization of all social processes have led to a

change in the requirements for teaching foreign languages. A modern teacher needs to have a high level of linguistic awareness, while languages are considered not only as means of communication, but also systems with certain rules and patterns. A deep understanding of language structures comes when generalizing the experience of language acquisition, polylinguism becomes an essential factor in the development of analytical thinking.

The trend of transition from one dominant foreign language and culture to recognition, promotion of polylinguism and polyculturalism lays a solid foundation for considering a foreign language teacher as a specialist in cross-cultural management, where each language material is processed taking into account the cultural and linguistic characteristics of other countries, regions at the macro level and professional communities, ages at the micro level (in Switzerland speaking the native dialect is considered prestigious among highly qualified personnel; in Austria, dialects are used in advertisements to get closer to consumers; dialects of Thai are used mainly in rural areas and are means of self-identification of the country's ethnic minorities). The acquisition of foreign languages is inextricably linked to the customs, traditions, and mentality of the countries of the languages studied, since direct translation from one language to another one in some cases can distort the meaning of the message.

The ability and willingness to use the language repertoire (at least three languages, including native ones) in communication in professional (pedagogical) and other fields is a polylingual competence of a foreign language teacher. This article reveals the conceptual block of the formation of polylingual competence: the approaches applied by universities in relation to professionally-oriented learning, and the principles that can be used in programs of a future teacher of foreign languages. The article also identifies the problems faced by students of a pedagogical profile when mastering several foreign languages and presents ways to resolve difficulties in the form of developed private methodological principles.

Keywords: foreign languages, polylinguism, multilingualism, polylingual education, polylingual personality, polylingual competence of a teacher

For citation: Glumova E.P., Korableva E.D. Linguodidactic substantiation of the process of formation of the polylingual competence of a foreign language teacher. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 173-192. doi: 10.17223/19996195/61/10

Введение

В постиндустриальной эре ключевую роль для целей дальнейшего развития общества отводят науке, образованию как социальному лифту, формированию единого информационного пространства, общемировой тенденцией является принятие лингвокультурного разнообразия, усиление межкультурных и межэтнических контактов. Совокупность вышеизложенных факторов заставляет рассматривать аспект государственной политики в области многоязычия, так как явления научной и информационной интеграции побуждают готовить кадры нового типа, способные владеть несколькими языками [1–3]. По мнению Ф.В. Наумова, возможны три типа языковой политики государства [4]:

– языковая унификация – формирование общего лингвопространства в стране по принципу «одна страна – один язык» (на примере Латвии);

– поддержка языков – идея лингвистического разнообразия, а также оказание мер помощи для сохранения региональных языков (на примере как федеративного государства (Германия), так и унитарного (Швеция));

– языковая нейтральность – наделение языков равным статусом либо отсутствие вмешательства в языковую политику (на примере Индонезии).

Российская Федерация относится ко второму типу, так как на законодательном уровне задается курс, направленный на сохранение региональных и поддержку иностранных языков. Федеральные государственные образовательные стандарты в отношении школьного и высшего образования предусматривают возможность изучать государственный, а также два и более иностранных языков, поэтому аспект формирования личности, владеющей родным и несколькими иностранными языками, начинает рассматриваться с лингвистической, психологической и методологической точек зрения.

В высшей школе проблема формирования и последующего развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов различных профилей подготовки становится предметом исследований ученых, но чаще всего имеет отношение к конкретному иностранному языку. Возрастающая необходимость в многоязычных специалистах приводит обучающихся к всестороннему анализу нескольких языковых систем в их взаимосвязи (родной, первый и второй иностранные языки), поиску рациональных приемов запоминания с целью интенсификации темпа овладения языками. В результате снятие трудностей для обучающихся и более быстрое усвоение разноязычного материала – задачи, которые ставятся перед современным учителем. То есть для формирования особого типа многоязычной личности необходим учитель новой формации с расширенным языковым репертуаром, включающим как минимум три языка вместе с родным, и знанием методики взаимосвязанного обучения языкам, что составляет полилингвальную компетенцию [5]. Кроме того, у многоязычного преподавателя наблюдаются некоторые особенности по сравнению с учителем одного иностранного языка:

– совокупный объем знаний не только о языках, но и о культурах стран и регионов у билингвальной личности, владеющей родным и одним иностранным, меньше, чем у учителя двух иностранных языков, лингвокультурная картина мира которого шире за счет ознакомления с несколькими лингвосообществами;

– когнитивная активность студентов педагогического профиля подготовки возрастает, так как возникает необходимость обрабатывать большее количество информации посредством проведения различий и аналогий в языковом строе нескольких изучаемых языков.

Быстро изменяющийся мир в эпоху активного развития информационно-коммуникационных технологий оказывает непосредственное влияние на современных школьников. Их основные характеристики можно представить следующим образом [6]:

- не разделяют виртуальность и реальность, принимая обе составляющие всецело, комплексно;
- сводят общение преимущественно к текстовым сообщениям через мессенджеры, социальные сети;
- эффективнее воспринимают визуальный тип информации;
- используют в качестве основного источника информации сеть Интернет;
- быстрее обрабатывают большой поток материала и адаптируются к новым условиям;
- стремятся получить положительный результат за короткий период времени;
- проявляют вовлеченность только в работе с высококомпетентными преподавателями;
- проводят большую часть времени (самообучение, досуг) в виртуальном пространстве.

Данные черты обуславливают появление нового набора личностных и профессиональных качеств, необходимых учителю иностранных языков для выполнения педагогической деятельности, обучения детей цифрового поколения. В дополнение к этому обществом задается курс в области уверенного владения английским и знания второго иностранного языка, которым в силу образовательных традиций – широкой распространенности на лингвистических факультетах и при трудоустройстве в школу в качестве учителя второго иностранного языка – становится немецкий язык. Моделирование условий обучения студентов бакалавриата педагогического профиля «Иностранный язык (английский) и Иностранный язык (немецкий)» является первым этапом практически значимого исследования, так как происходит учет современных требований к учителю и особенностей часто встречающейся языковой пары. Концептуальная основа может быть применима в отношении к студентам родственного лингвистического профиля «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Методология исследования

При анализе научной литературы по проблематике многоязычия выяснилось, что ряд ученых рассматривают вопрос формирования полилингвальной компетенции либо условий обучения нескольким языкам для различных категорий обучающихся, однако в исследованиях данная компетенция обозначена авторами по-разному и не включает

аспект формирования полилингвальной компетенции учителя иностранных языков.

На уровне школьного образования И.Л. Бим разработала общую концепцию обучения второму иностранному языку [7], где описаны условия обучения, психологические закономерности, методологические основы, требования к материалам обучения и особенности организации образовательного процесса при обучении немецкому языку на базе английского. Диссертационное исследование П.Ю. Петрусевич посвящено частному аспекту формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков [8] с определением структуры компетенции, типологией трудностей при изучении английского, немецкого и испанского языков, характеристикой образовательных модулей, способствующих формированию компетенции.

На уровне высшего образования стоит отметить многолетнюю экспериментальную площадку в Пятигорском государственном университете под руководством Н.В. Барышникова, где происходит формирование субординативного многоязычия студентов лингвистического профиля подготовки [9], в котором английский язык является доминантным, а последующие три языка (немецкий, французский, испанский) подключаются в указанной последовательности и по достижении базового уровня владения начинают изучаться параллельно. Н.В. Евдокимова при определении многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей учитывает рецептивный компонент, позволяющий сопоставлять различные языки [10]. А.А. Прохорова выделяет в качестве важного элемента способность к кросс-культурному взаимодействию в разноязычном контексте, что возможно при развитии мультилингвальной коммуникативной компетенции студентов в рамках технического вуза [11]. В многоязычной компетенции студентов многопрофильного вуза, по мнению Е.В. Шостак, за каждым языком закреплён определенный функционал, влияющий на отбор содержания обучения, в состав рассматриваемой компетенции включены три компонента – профессионально ориентированная речевая компетенция (английский язык), общая речевая компетенция (испанский язык), интегративная компетенция (затрагивает механизм переключения языкового кода и развитие учебных стратегий) [12].

Термины «мультилингвальная компетенция», «многоязычная компетенция» и «лексическая компетенция при освоении нескольких иностранных языков» закладывают смысл овладения как минимум двумя иностранными языками и могут приниматься за синоним «полилингвальной компетенции», однако родной язык в обучении наиболее полным образом учтён именно в полилингвальной образовательной среде.

В обучении полилингвизму могут применяться различные подходы, существующие в методике преподавания иностранных языков.

В рамках компетентностного подхода, где ключевая роль отводится развитию определенного набора способностей и готовностей выполнять деятельность, К.Э. Безукладников, М.Н. Новоселов, Б.А. Крузе рассматривают специфические черты формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка, однако указывают, что необходимо более детальное изучение формирования профессионально компетентной личности при условиях полилингвальности и поликультурности [13]. Личностно-деятельностный подход в концепции И.А. Зимней [14] позволяет организовать занятия, в которых студент становится активным участником в обучении, преподаватель учитывает цели, мотивы, интересы обучающихся. В межкультурном подходе раскрываются: вопрос целей, содержания обучения [15], необходимость лингвокультурологической поисковой деятельности студентов для профессионального общения [16], развитие компетенции взаимодействия между культурами [17], методология иноязычного образования [18], применение частных принципов межкультурного обучения в отношении грамматической стороны речи [19]. Сущность, принципы и содержание коммуникативного подхода изложены в труде Е.И. Пассова [20]. Когнитивный подход исследуется с точки зрения: грамматической компетенции Р.П. Мильрудом и И.Р. Максимовой [21], принципа при обучении второму иностранному языку А.В. Щепиловой [22]. Сравнительно-сопоставительный подход фигурирует при обучении рецептивному виду речевой деятельности (чтению) в работе О.В. Чичковой [23]. В отечественной методике идея обучения немецкому языку как системе применена И.Л. Бим [24], А.А. Прохоровой разрабатывается мультилингвальный подход [11].

При классификации принципов обучения применяется типология Е.И. Пассова:

- общедидактические – используются вне зависимости от предмета обучения;
- общеметодические – применимы в отношении дисциплины «Иностранный язык»;
- частнометодические – отражают специфические условия обучения иностранным языкам.

Вслед за Е.Г. Соколовой мы выделяем в методической модели формирования компетенции пять смысловых блоков [25. С. 91] и адаптируем их к условиям профессионально ориентированной подготовки студентов педагогического профиля подготовки:

- целевой – формирование полилингвальной компетенции будущего учителя иностранных языков;
- концептуальный – подходы и принципы в полилингвальном обучении;

- содержательный – лингвистический, психологический и методологический компоненты;
- технологический – комбинации применяемых технологий обучения нескольким иностранным языкам;
- результативный – низкий, средний, высокий уровни сформированности полилингвальной компетенции будущего учителя иностранных языков.

В настоящем исследовании рассматривается концептуальный блок формирования полилингвальной компетенции будущего учителя, выводы по результатам обзора и систематизации существующей теории и практики обучения нескольким иностранным языкам формулируются посредством метода логических умозаключений.

Исследование и результаты

Для определения базисных положений формирования полилингвальной компетенции будущих учителей необходимо изучение подходов, существующих в методике обучения иностранным языкам. Ведущим в многоязычном образовании, по мнению А.А. Прохоровой, является мультилингвальный подход, что сочетает в себе идеи компетентностного, личностно-деятельностного, социокультурного, межкультурного, коммуникативного, когнитивного, сравнительно-сопоставительного и системного подходов при разноязычном контексте. Достижение высокой эффективности обучения возникает за счет эклектики – объединения положительных сторон иных подходов в искусственно созданной мультилингвальной среде.

Включение в образовательный процесс ранее указанных подходов является обоснованным по следующим причинам:

1. Современные федеральные государственные образовательные стандарты основываются на идеях компетентностного подхода, где в результате обучения оцениваются способности выполнять определенные виды деятельности.
2. Антропоцентрическая научная парадигма побуждает современную систему образования учитывать личностные особенности, интересы студентов в процессе выполнения речевой деятельности, что находит отражение в личностно-деятельностном подходе.
3. Условия очевидной неразрывности культурного контекста и языков при взаимодействии представителей различных национальностей – основополагающие идеи социокультурного и межличностного подходов, где участники коммуникации осведомлены об иноязычных и родной культурах.
4. Естественность коммуникативных ситуаций способствует овладению языком как средством общения, для коммуникативного подхода

характерно использование речевых образцов, функционального языка при выражении:

- приветствия (Добрый вечер! / Good evening! / Guten Abend!);
- согласия (Вы полностью правы / You're absolutely right / Da haben Sie völlig Recht);
- отказа (Я не могу это сделать / I can't do this / Das kann ich leider nicht);
- извинений (Я бы хотел извиниться / I would like to apologize / Ich möchte mich entschuldigen);
- просьбы (Не могли бы Вы мне помочь? / Could you help me, please? / Könnten Sie mir bitte helfen?);
- страха, опасений (Я боюсь / I'm afraid / Ich habe Angst);
- приглашения (Я бы хотел пригласить Вас / I would like to invite you / Ich möchte Sie gern einladen) и др.

5. Обширность и высокая скорость информационного потока побуждают к развитию навыков и умений обработки информации, нахождения наиболее рациональных стратегий запоминания материала студентом, для чего возникает необходимость опоры на сознательность, вовлеченность обучающихся в процесс познания и алгоритмизацию овладения языками, что характерно для когнитивного подхода.

6. Решение проблемы недостаточности учебных часов, отводимых на иностранные языки, можно достичь при организации сравнительно-сопоставительного подхода, сосредоточенного на поиске языковых аналогий и различий, так как возможен положительный перенос ранее изученных структур одного языка на другой иностранный язык с минимизацией их негативного взаимовлияния, что в конечном итоге приводит к увеличению темпа изучения иностранных языков.

7. Формирование целостного восприятия языков, упорядоченность и внутренняя организованность совокупности элементов представлены в системном подходе, разрозненные факты и явления не могут приводить к успешному формированию и развитию речевых навыков и умений, все взаимосвязанные аспекты (подходы, цели, задачи, содержание, принципы, методы, приемы, способы обучения, средства, организационные формы обучения) составляют общеприменимую методическую систему обучения иностранным языкам.

8. Увеличение числа разноязычных коммуникативных ситуаций (международные конференции, симпозиумы, тренинги, семинары с иностранными участниками, программы обмена) приводит к необходимости осуществления общения в многоязычной среде как в бытовой, так и профессиональной сферах, что требует определенного уровня подготовки в рамках аудиторных мультилингвальных занятий.

Таким образом, подходы в обучении языкам являются актуальными с точки зрения социально-экономических, культурных и лингвистиче-

ских тенденций. В концепции А.А. Прохоровой идеи каждого подхода конкретизированы при многоязычной подготовке студентов технического вуза, для наглядности результаты систематизированы и представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Комбинация различных подходов в мультилингвальном обучении студентов
согласно концепции А.А. Прохоровой**

Подход	Пояснение основных идей
Компетентностный	Мультилингвальная коммуникативная компетенция (МКК), что представляет собой определенный набор способностей и готовностей и является одним из компонентов общей профессиональной компетентности. Компоненты МКК: лингвистический, социальный, межкультурный, когнитивный, речевой, информационный, компенсаторный
Личностно-деятельностный	Мультилингвальная личность, сформированная посредством многоязычной среды; активация творческого и познавательного потенциала личности
Межкультурный	Осознание особенностей межкультурных реалий в разномязычном контексте
Коммуникативный	Развитие опыта решения коммуникативных задач
Когнитивный	Понимание природы функционирования языков; изучение эффективных стратегий овладения языками; осознанность в коммуникации; акцент на познавательную способность студента
Сравнительно-сопоставительный	Сопоставление с родным языком и культурой изучаемых иностранных языков
Системный	Освоение системы лингвистических знаний
Мультилингвальный	Овладение иноязычной коммуникацией в сфере профессиональной деятельности при разномязычном контексте в рамках единого мультилингвального занятия

Несмотря на то что концепция обучения предполагает подготовку инженеров в техническом вузе, положения универсальны, поэтому справедливы по отношению к студентам языковых направлений. Конкретизация особенностей образовательного процесса для будущих учителей иностранных языков возможна через описание частнометодических принципов обучения.

Ключевыми составляющими полилингвальной компетенции учителя являются способность к коммуникации при задействовании своего языкового репертуара, приобретение знаний об особенностях культур стран и регионов изучаемых языков, задействование когнитивных и аффективных способностей, а также, наряду с лингвистическими знаниями студента, важным элементом выступает профессионально-педагогический компонент, в котором традиционно выделяют две составляющие (общедидактический, методический), что теснейшим обра-

зом связано с принципами обучения языкам. В схематичном виде классификация представлена на рис. 1.



Рис. 1. Классификация принципов, входящих в профессионально-педагогический компонент полилингвальной компетенции будущего учителя двух иностранных языков (английский, немецкий)

Общедидактические положения:

1. Наглядность – показ языкового материала и его употребления в речи, использование иллюстраций и реальных объектов.

2. Сознательность – осознание способов использования единиц обучения, преодоление негативного переноса явлений одного языка на другой.

3. Активность – интенсивная интеллектуальная, внешняя и волевая деятельность.

4. Доступность и посильность – организация материала и методика работы над ним для избежания непреодолимых трудностей и создание условий оптимального темпа его освоения.

Методическая составляющая представлена общеметодическими и частнометодическими принципами, которыми руководствуется учитель иностранных языков. К первой категории можно отнести принципы:

1) коммуникативности – направленность аудиторных занятий на овладение языком для целей общения;

2) учета родного языка – принятие особенностей русского языка в качестве образовательной опоры или сдерживающего фактора;

3) доминирующей роли упражнения во всех сферах овладения языком.

В настоящее время на рынке труда появляются вакансии, в которых указаны новые специальности в сфере образования – некоторые из них только начинают свое становление либо претерпевают значительные модификации уже существующие профессии:

– игропедагог – преподаватель, который в своей профессиональной деятельности активно использует игровые методы обучения;

– тренер по майнд-фитнесу – специалист в области развития когнитивных навыков обучающегося (память, мышление);

– разработчик образовательных траекторий – методист, разрабатывающий индивидуальный образовательный трек обучающегося, что учитывает особенности восприятия материала для конкретного типа личности, имеющиеся навыки и умения, а также поставленные обучающимся цели и конечный результат;

– организатор проектного обучения – преподаватель, организующий обучение с целью применения обучающимися знаний на практике при выполнении определенного проекта;

– тьютор – преподаватель, выстраивающий индивидуальную образовательную программу для формирования целей, траектории развития обучающегося.

Вышеизложенное позволяет выявить, что к преподавателю будет предъявляться ряд требований (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Требования к современным учителям иностранных языков

Тип мышления	Системное
Навыки	Высокий уровень развития когнитивных навыков; управление проектами
Способности	Индивидуализация процесса обучения; геймификация процесса обучения; повышение творческого потенциала школьников; поликультурность; полилингвальность

В России сложилась система преподавания двух иностранных языков для студентов лингвистических и педагогических направлений подготовки, когда языки изучаются отдельно друг от друга. Однако некоторые исследователи и преподаватели-практики начинают учитывать взаимосвязь не только между родным и иностранным языками, но и принимают во внимание весь языковой репертуар студентов. Соизучение английского и немецкого языков при усилении влияния родного (русского) языка представляется наиболее рациональным вариантом обучения для рассматриваемой языковой комбинации. В подтверждение гипотезы приведем пример, когда учет трех языков необходим: спряжение глаголов в английском языке (Infinitive, Past Simple, Past Participle) имеет аналогию с немецким (Infinitiv, Präteritum, Partizip II), однако в отношении рода существительных сравнение языковой пары немецкий – английский не является рациональным – в английском языке наблюдается тенденция к гендерной нейтральности, в то время как в русском и немецком языках категория рода (мужской, женский, средний) представляется значимой, а значит, подлежит сравнению.

Обучающиеся испытывают трудности при параллельном освоении двух иностранных языков, что проявляется в различных видах отрицательного переноса явлений одного языка на другой – интерференции лингвистического и социокультурного планов, также возникают

затруднения при переходе на иной языковой код (рис. 2), т.е. особую важность для достижения эффективности обучения представляет соизучение нескольких языков, основанное на принципах сравнительно-сопоставительного, когнитивного и коммуникативного подходов. Рассматриваемые подходы при учете разноязычного контекста профессионально ориентированной подготовки учителей необходимо интегрировать в образовательную программу, что может быть полезным дополнением для студентов на этапах изучения в вузе и самостоятельного преподавания в школе иностранных языков.



Рис. 2. Классификация проблем, с которыми сталкивается будущий учитель двух иностранных языков при освоении многоязычной программы на уровне бакалавриата

Специфику полилингвального профессионально ориентированного обучения будущих учителей иностранных языков можно обозначить посредством разработки частнометодических принципов.

Частнометодические положения в рамках взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам:

1. Создание искусственной полилингвальной среды – необходимо разрабатывать разноязычные материалы, ситуации общения, где можно задействовать весь языковой репертуар.

2. Соизучение нескольких иностранных языков – образовательный процесс выстраивается не в русле изолированного обучения языкам, а наоборот – с учетом взаимосвязей между языковыми системами.

3. Необходимость в осознанном восприятии процесса обучения, применении схем, облегчающих запоминание материала и иных учебных стратегий в ситуациях общения и межличностного взаимодействия на языках – коммуникативно-когнитивная направленность, при этом задания носят сравнительно-сопоставительный характер.

4. Учет лингвистического опыта будущего учителя иностранных языков – синтез накопленных обучающимся знаний, умений, навыков в области нескольких языков (родного и иностранных), что используется

в процессе обучения языкам для преодоления явлений отрицательного переноса – интерференции.

5. Опора на лингвистический опыт будущего учителя иностранных языков – совокупность имеющихся знаний, умений, навыков в области нескольких языков (родного и иностранных), необходимых для организации положительного переноса – трансференции.

6. Поликультурная направленность с включением регионального компонента, так как осваивающий несколько иностранных языков студент познает культурологические особенности стран, а также регионов, которые говорят на изучаемых языках, в более расширенном объеме, чем обучающийся в конкретной языковой паре русский – английский или русский – немецкий.

7. Моделирование будущей педагогической деятельности в области взаимосвязанного преподавания нескольких иностранных языков – студенты, освоив предлагаемые преподавателем приемы, способы обучения языкам, способны самостоятельно разрабатывать полилингвальные материалы обучения и проводят рефлексии.

Профессионально-педагогический компонент, раскрывающий в полной мере полилингвальную компетенцию будущего учителя иностранных языков, представляет собой совокупность принципов обучения, которые познают студенты в процессе изучения языков и способны применять при самостоятельной педагогической деятельности. Система указанных принципов отражена на рис. 3.



Рис. 3. Совокупность принципов полилингвального обучения при подготовке будущих учителей двух иностранных языков (английский, немецкий)

Заключение

Концепция формирования полилингвальной компетенции учителя двух иностранных языков представляет собой объединение:

1) ведущих идей наиболее значимых подходов (компетентностного, личностно-деятельностного, социокультурного, межкультурного, коммуникативного, когнитивного, сравнительно-сопоставительного, системного), которые находят свое отражение в мультилингвальном подходе для профессионально ориентированного обучения, что применимы к рассматриваемой в исследовании категории обучающихся;

2) общедидактических, общеметодических и частнометодических принципов, посредством которых может быть реализован полилингвальный образовательный процесс в вузе, при этом специфика многоязычия, снятие трудностей, с которыми сталкивается студент педагогического профиля «Иностранный язык (английский) и Иностранный язык (немецкий)» в период обучения в университете, и объективные условия на рынке труда являются определяющими факторами при формулировании частнометодических принципов обучения.

Основные положения концепции, характеризующие полилингвальную личность будущего педагога двух иностранных языков, универсальны, однако, в зависимости от региональных требований учреждений высшего образования, набор компетенций и языковой репертуар могут быть незначительно изменены и дополнены. Итогом освоения полилингвальной образовательной программы служит заполнение обучающимся регионального языкового портфеля учителя иностранных языков [26], где собраны работы, позволяющие продемонстрировать многоязычный опыт студента-выпускника заинтересованным сторонам.

Раскрытие последующих блоков (содержательный, технологический, результативный) методической модели позволит в полной мере описать суть формирования полилингвальной компетенции будущего учителя иностранных языков.

Список источников

1. *Гураль С.К., Конева Е.В., Поляков О.Г.* Многоязычие и обучение иностранным языкам: современный контекст проблемы // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 3. С. 9–12.
2. *Oberemko O.G., Glumova E.P., Shimichev A.S.* The language worldview formation through learning several foreign languages // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. P. 904–912. doi: 10.15405/epsbs.2021.02.02.113
3. *Найман Е.А., Гураль С.К., Смокотин В.М.* Английский язык в статусе языка всемирного общения в сфере образования // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 367. С. 158–164.
4. *Наумов Ф.В.* Социально-философский анализ моделей языковой политики в сфере управления языковым многообразием в современном обществе : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Томск, 2019. 18 с.

5. **Кораблева Е.Д.** Роль языковой компетенции учителя при организации полилингвального обучения // Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы. 2021. С. 79–81.
6. **Glutova E.P., Kolodina E.O., Korableva E.D., Chelovskaya A.S.** Virtual mentoring of young foreign language teachers in the organization of extracurricular activities // *Fundamental Research of the Phenomenon of Happiness*. 2020. doi: 10.1051/shsconf/202112204003
7. **Бим И.Л.** Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учеб. пособие. Обнинск : Титул, 2001. 48 с.
8. **Петрусевиц П.Ю.** Методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2019. 24 с.
9. **Барышников Н.В.** Мультилингводидактика // *Иностранные языки в школе*. 2004. № 5. С. 19–27.
10. **Евдокимова Н.В.** Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2009. 43 с.
11. **Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.
12. **Шостак Е.В.** Методика формирования многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2021. 22 с.
13. **Безукладников К.Э., Новоселов М.Н., Крузе Б.А.** Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // *Язык и культура*. 2017. № 38. С. 152–170. doi: 10.17223/19996195/38/11
14. **Зимняя И.А.** Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // *Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы)*. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 244–252.
15. **Гальскова Н.Д.** Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. 2004. № 1. С. 3–8.
16. **Оберемко О.Г.** Осуществление межкультурного диалога как фактор успешного иноязычного профессионального общения // *Новые подходы в лингвистике и педагогическом образовании*. 2020. С. 129–143.
17. **Поршинева Е.Р., Абдулмянова И.Р., Зиновьева И.Ю.** Формирование компетенции межкультурного взаимодействия // *Традиции и инновации в обучении иностранным языкам и культурам: гармонизация или противоборство*. 2016. С. 16–22.
18. **Фурманова В.П.** Межкультурная коммуникация как методология иноязычного образования // *Язык и культура*. 2021. № 56. С. 254–272.
19. **Шимичев А.С.** Принципы межкультурного профессионально-ориентированного обучения грамматической стороне речи будущих учителей иностранного языка // *Гуманитарные науки и образование*. 2015. № 2. С. 72–75.
20. **Пассов Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
21. **Мильруд Р.П., Максимова И.Р.** Когнитивная модель грамматической компетенции учащихся // *Язык и культура*. 2014. № 2 (26). С. 134–145.
22. **Щепилова А.В.** Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // *Иностранные языки в школе*. 2003. № 2. С. 4–11.
23. **Чичкова О.В.** Методика расширения потенциального словаря студентов старших курсов при чтении текстов (французский язык как второй иностранный, языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2003. 20 с.

24. **Бим И.Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М. : Просвещение, 1988. С. 215–223.
25. **Соколова Е.Г.** Формирование межкультурной компетенции юриста в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2019. 245 с.
26. **Глумова Е.П., Кораблева Е.Д.** Региональный языковой портфель учителя иностранных языков // Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в России: реалии и перспективы. 2021. С. 65–68.

References

1. Gural' S.K., Koneva E.V., Polyakov O.G. (2016) *Mnogoyazychie i obuchenie inostrannym yazykam: sovremenniy kontekst problemy* [Multilingualism and teaching foreign languages: modern context of problem] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 3. pp. 9–12.
2. Oberemko O.G., Glumova E.P., Shimichev A.S. (2020) The language worldview formation through learning several foreign languages // *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. pp. 904–912. DOI: 10.15405/epsbs.2021.02.02.113
3. Nyman Ye.A., Gural S.K., Smokotin V.M. (2013) *Anglijskij yazyk v statuse yazyka vseirnogo obshcheniya v sfere obrazovaniya* [English as language of global communication in sphere of education] // *Vestik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, 367. pp. 158–164.
4. Naumov P.V. (2019) *Social'no-filosofskij analiz modelej yazykovoj politiki v sfere upravleniya yazykovym mnogoobraziem v sovremennom obshchestve* [Socio-philosophical analysis of models of language policy in the field of management of linguistic diversity in modern society] // Extended abstract of PhD thesis in Philosophy. Tomsk. 18 p.
5. Korableva E.D. (2021) *Rol' yazykovoj kompetencii uchitelya pri organizacii polilingval'nogo obucheniya* [The role of a teacher's language competence in case of implementation of polylingual education] // *Sovremennye tendencii yazykovogo obrazovaniya: opyt, problemy, perspektivy*. pp. 79–81.
6. Glumova E.P., Kolodina E.O., Korableva E.D., Chelovskaya A.S. (2020) Virtual mentoring of young foreign language teachers in the organization of extracurricular activities // *Fundamental Research of the Phenomenon of Happiness*. DOI: 10.1051/shsconf/202112204003
7. Bim I.L. (2001) *Koncepciya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemeckomu na baze anglijskogo)* [The concept of teaching a second foreign language (German based on English)]. Obninsk: Titul. 48 p.
8. Petrusevich P.Yu. (2019) *Metodika formirovaniya leksicheskoy kompetencii shkol'nikov pri osvoenii imi neskol'kih inostrannyh yazykov* [Methodology of formation of lexical competence of schoolchildren while mastering several foreign languages] // Extended abstract of PhD thesis in Pedagogy. Nizhny Novgorod. 24 p.
9. Baryshnikov N.V. (2004) *Multilingvodidaktika* [Multilinguodidactics] // *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at school*, 5. pp. 19–27.
10. Evdokimova N.V. (2009) *Koncepciya formirovaniya mnogoyazychnoj kompetencii studentov neyazykovykh special'nostej* [The concept of formation of multilingual competence of students of non-linguistic specialties] // Extended abstract of advanced PhD thesis in Pedagogy. Stavropol. 43 p.
11. Prokhorova A.A. (2020) *Metodicheskaya sistema multilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza* [Methodological system of multilingual training of technical university students] // Advanced PhD thesis in Pedagogy. Nizhny Novgorod. 512 p.
12. Shostak E.V. (2021) *Metodika formirovaniya mnogoyazychnoj kompetencii u studentov mnogoprofil'nogo vuza* [Methodology for the formation of multilingual competence among students of a multidisciplinary university] // Extended abstract of PhD thesis in Pedagogy. M. 22 p.

13. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. (2017) Osobennosti formirovaniya inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Peculiarities of pre-service foreign language teachers' professional communicative competency development] // *Yazyk i kul'tura*, 38. pp. 152–170. DOI: 10.17223/19996195/38/11
14. Zimnaya I.A. (2001) Lichnostno-deyatelnostnyj podhod kak osnova organizacii obrazovatel'nogo processa [Personal-activity approach as the basis of the organization of the educational process] // *Obshchaya strategiya vospitaniya v obrazovatel'noj sisteme Rossii (k postanovke problemy)*. M.: Research Center for Quality problems of training specialists. pp. 244–252.
15. Galskova N.D. (2004) Mezhekul'turnoe obuchenie: problema celej i soderzhaniya obucheniya inostrannym yazykam [Intercultural learning: the problem of the goals and content of teaching foreign languages] // *Inostrannye yazyki v shkole*, 1. pp. 3–8.
16. Oberemko O.G. (2020) Osushchestvlenie mezhekul'turnogo dialoga kak faktor uspehnogo inoyazychnogo professional'nogo obshcheniya [Intercultural dialogue implementation as a factor of successful foreign language professional communication] // *Novye podhody v lingvistike i pedagogicheskom obrazovanii*. pp. 129–143.
17. Porshneva E.R., Abdulmyanova I.R., Zinoveva I.Yu. (2016) Formirovanie kompetencii mezhekul'turnogo vzaimodejstviya [Forming the competence of cross-cultural interaction] // *Tradicii i innovacii v obuchenii inostrannym yazykam i kul'turam: garmonizaciya ili protivoborstvo*. pp. 16–22.
18. Furmanova V.P. (2021) Mezhekul'turnaya kommunikaciya kak metodologiya inoyazychnogo obrazovaniya [Cross-cultural communication as the methodology of foreign language education] // *Yazyk i kul'tura*, 56. pp. 254–272.
19. Shimichev A.S. (2015) Principy mezhekul'turnogo professional'no-orientirovannogo obucheniya grammaticheskoy storone rechi budushchih uchitelej inostrannogo yazyka [Implementation of principles of intercultural professional-based training of grammatical aspect of foreign speech of future foreign language teachers] // *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*, 2.
20. Passov E.I. (1991) Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [Communicative method of teaching foreign language speaking]. M.: Prosveshchenie. 222 p.
21. Millrood R.P., Maksimova I.R. (2014) Kognitivnaya model' grammaticheskoy kompetencii uchashchihsya [Cognitive model of grammar competence of learners] // *Yazyk i kul'tura*, 2. pp. 134–145.
22. Shchepilova A.V. (2003) Kognitivnyj princip v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku: k voprosu o teoreticheskom obosnovanii [Cognitive principle in teaching a second foreign language: to the issue of theoretical justification] // *Inostrannye yazyki v shkole*, 2. pp. 4–11.
23. Chichkova O.V. (2003) Metodika rasshireniya potencial'nogo slovary studentov starshih kursov pri chtenii tekstov (francuzskij yazyk kak vtoroj inostrannyj) [Methodology for expanding the potential vocabulary of senior students while reading texts (French as a second foreign language)] // *Extended abstract of PhD thesis in Pedagogy*. Tomsk. 20 p.
24. Bim I.L. (1988) Teoriya i praktika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole [Theory and practice of teaching German in secondary school]. M.: Prosveshchenie. pp. 215–223.
25. Sokolova E.G. (2019) Formirovanie mezhekul'turnoj kompetencii yurista v processe obucheniya inostrannomu yazyku [Formation of intercultural competence of a lawyer in the process of teaching a foreign language] // *PhD thesis in Pedagogy*. Nizhny Novgorod. 245 p.

26. Glumova E.P., Korableva E.D. (2021) Regionalniy yazykovoi portfel uchitelya inostrannykh yazykov [Regional language portfolio of a teacher of foreign languages] // Professionalnaya podgotovka uchitelya inostrannogo yazyka v Rossii: realii i perspektivy. pp. 65–68.

Информация об авторах:

Глумова Е.П. – кандидат педагогических наук, доцент, начальник научно-исследовательской лаборатории инновационной лингводидактики, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru

Кorableva Е.Д. – аспирант, кафедра методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, младший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории инновационной лингводидактики, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: e.d.korableva@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Glumova E.P., Ph.D. (Education), Associate Professor, Head of the Research Laboratory of Innovative Linguodidactics, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: el.glumova2010@yandex.ru, glumova@lunn.ru

Korableva E.D., Postgraduate Student, Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Pedagogy and Psychology, Junior Research Associate, Research Laboratory of Innovative Linguodidactics, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: e.d.korableva@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК

doi: 10.17223/19996195/61/11

Обучающий модуль в интегрированном курсе английского языка

**Светлана Константиновна Гураль¹,
Ирина Александровна Бариленко²**

¹ *Национальный исследовательский
Томский государственный университет, Томск, Россия,
gural.svetlana@mail.ru*

² *Новосибирский государственный университет, Новосибирск, Россия,
parus_iren@list.ru*

Аннотация. Обосновано, что системообразующим элементом модульных технологий обучения является обучающий модуль. Уточнена современная трактовка понятия «модуль» и показана целесообразность его применения как современного инновационного педагогического инструментария развития модульных технологий обучения. Выявлены основные инновационные преимущества модульных технологий по сравнению с традиционными формами обучения. Представлено описание структурных характеристик обучающего модуля в практике применения модульных технологий обучения в образовательном процессе. Процесс обучения должен быть организован так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие обучающихся. Организация деятельности ученика происходит через этапы постановки цели деятельности; планирования своих действий по реализации поставленной цели; самой деятельности и рефлексии полученных результатов.

Учебная деятельность в разрезе системно-деятельностного подхода включает в себя следующие компоненты: учебная задача, учебные действия, действия самоконтроля и самооценки. Модульные технологии обучения обладают рядом инновационных преимуществ по сравнению с традиционными технологиями обучения: использование дидактического контента в рамках модульной технологии предоставляет обучаемым более широкую самостоятельность в усвоении новых знаний посредством выбора индивидуальных траекторий обучения при сочетании основных образовательных предметов с предметами профильной направленности, что позволит получить синергетический эффект нового знания; применение модульной технологии обучения в образовательном процессе коренным образом преобразует функциональные составляющие деятельности педагогов и обучаемых, а именно: у педагогов основной акцент смещается с трансляционной на консультационную деятельность; у обучаемых появляется возможность вместо пассивного восприятия дидактического контента использовать активные методы его усвоения в процессе обучения; для педагогов, применяющих модульные технологии обучения в образовательном процессе, появляются дополнительные возможности для промежуточного контроля уровня усвоения дидактического контента обучаемыми по завершении изучения каждого модуля, что позволит своевременно скорректировать индивидуальные траектории обучения; применение модульной технологии обучения в образовательном процессе обеспечивает обучение и подготовку будущих молодых специалистов в соответствии с набором требований по их будущей профессиональной специализации.

Основная цель структуризации учебного предмета «Иностранный язык. Английский язык» и предметов естественно-научного цикла Специализированного учебно-научного центра Новосибирского государственного университета на модули заключается в разделении дидактического контента предметной и специализированной области на отдельные тематические единицы в зависимости от решаемых ими педагогических и профильно ориентированных задач, выборе для каждой тематической единицы наиболее эффективных форм и технологий ее изучения. На этом основании можно считать, что модуль представляет собой интегративную форму разных видов обучения в рамках дидактического контента. В нашем случае дидактический контент модуля отражает интеграцию нескольких учебных предметов.

Приводятся примеры разработанных заданий интегрированного дистанционного гибридного модульного курса «Биология. Biology» для старшекласников специализированной школы. Результаты исследования расширяют знания о дидактическом потенциале электронного обучения в формировании интегрированных компетенций и свидетельствуют о том, что внедрение модулей в образовательный процесс в специализированной школе способствует результативному формированию предметных, метапредметных и личностных компетенций старшекласников.

Ключевые слова: модульные технологии обучения, обучающий модуль, дидактический контент

Для цитирования: Гураль С.К., Бариленко И.А. Обучающий модуль в интегрированном курсе английского языка // Язык и культура. 2023. № 61. С. 193–214. doi: 10.17223/19996195/61/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/11

Training module in the integrated English course

Svetlana K. Gural¹, Irina A. Barilenko²

¹ *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, gural.svetlana@mail.ru*

² *Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia, parus_iren@list.ru*

Abstract. The paper proves that the training module is a core element of modular learning technologies. The modern interpretation of the "module" concept is specified and the expediency of its application as a modern innovative pedagogical tool for the development of modular learning technologies is shown as well. The description of the structural characteristics of the training module is presented referred to the practice of applying modular learning technologies in the educational process. The article justifies that the system-forming element of modular training technologies is a training module. The modern interpretation of the concept of "module" has been clarified and the feasibility of its use as a modern innovative pedagogical tool for the development of modular learning technologies has been shown. The main innovative advantages of modular technologies compared to traditional forms of training have been identified. A description of the structural characteristics of the training module in the practice of using modular learning technologies in the educational process is presented. The training process should be organized in such a way as to purposefully lead the development of students.

The organization of the student's activities takes place through the stages of setting the goal of the activity; planning of its actions to implement the set goal; the activity itself and the reflection of the results obtained. Educational activities in the context of the system-activity approach include the following components: educational task; training activities; actions of self-control and self-assessment. Modular learning technologies have a number of innovative advantages over traditional learning technologies: the use of didactic content within the framework of modular technology provides students with greater independence in learning new knowledge by choosing individual learning trajectories when combining basic educational subjects with specialized subjects, which will allow them to obtain a synergistic effect of new knowledge; the use of modular learning technology in the educational process fundamentally transforms the functional components of the activities of teachers and trainees, namely: teachers shift their main focus from translational to consulting activities; instead of passive perception of didactic content, students have the opportunity to use active methods of its assimilation in the learning process. For educators, using modular learning technologies, there are additional opportunities for intermediate monitoring of the level of assimilation of didactic content by students after completing the study of each module, which will allow timely correction of individual learning trajectories; the use of modular training technology in the educational process ensures the training and training of future young specialists in accordance with a set of requirements for their future professional specialization.

The main purpose of structuring the educational subject "Foreign language. English" and the subjects of the natural science cycle of the SSC into modules consists in dividing the didactic content of the subject and specialized area into separate thematic units depending on the pedagogical and professional-oriented problems they solve, choosing the most effective forms and technologies for studying it for each thematic unit. On this basis, it can be considered that the module is an integrative form of different types of training within the framework of didactic content. In our case, the didactic content of the module reflects the integration of several educational subjects.

In the article, the authors give examples of the developed tasks of the integrated remote hybrid modular course "Biology. Biology" for high school students of a specialized school. The results of the study expand knowledge of the didactic potential of e-learning in the formation of integrated competencies and indicate that the introduction of modules into the educational process in a specialized school contributes to the effective formation of subject, meta-subject and personal competencies of high school students.

Keywords: modular training technologies training module, didactic content

For citation: Gural S.K., Barilenko I.A. Training module in the integrated English course. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 193-214. doi: 10.17223/19996195/61/11

Введение

Особенно актуальным становится обучение иностранному языку старших школьников в условиях межпредметных связей в специализированном учебно-научном центре. Одним из существенных признаков образования в специализированной школе является соединение воедино образовательной и научной сфер, создание условия для раскрытия научного потенциала одаренных школьников.

К.Д. Ушинский, обращая особое внимание на межпредметные связи, писал: «Не науки должны схоластически укладываться в голове

ученика, а знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и по возможности обширный взгляд на мир и его жизнь <...> кроме специальных понятий, принадлежавших каждой науке в особенности, есть понятия, общие многим, а иные и всем наукам» [1. С. 27].

Достижение сбалансированности между когнитивным освоением учебной дисциплины «Иностранный язык» и формированием практических навыков и умений возможно через применение технологии модульного обучения, которое способно обеспечить каждому учащемуся права и возможности формировать собственные образовательные цели и содержание образования, собственную образовательную траекторию, придать осмысленность учебному действию. Это возможно за счет выбора действия и видения своих учебных и образовательных перспектив.

Целью перехода на модульное обучение является обеспечение непрерывности обучения, индивидуализация обучения; создание необходимых условий для самостоятельного освоения учебного материала, интенсификация обучения и достижение эффективного освоения дисциплины. Таким образом, при модульном обучении создаются все необходимые условия для получения обучающимися знаний в соответствии со своими способностями.

Главной целью модульного обучения является достижение высокого уровня конечных результатов, а также создание комфортного темпа работы обучаемых, гибкое построение содержания обучения и всесторонняя интеграция различных его видов и форм.

Понятие «модуль» достаточно интенсивно исследуется в плане рассмотрения и разработки его содержания, структурной организации, характеристик и других признаков. В современной педагогической теории модуль рассматривается в плане определения его места в системе обучения, в общей системе обеспечения качества и управления качеством современного образования. Модуль может выступать как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности учащегося. Его сущность состоит в том, что обучающийся с консультирующей помощью педагога достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе индивидуальной работы с модулем.

Компетентностный подход предполагает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с самостоятельной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Технологические решения позволяют значительно повысить эффективность приобретения знаний, умений и способов деятельности, обеспечивают гарантированный результат.

Под технологизацией образования в современной педагогической литературе принято понимать организацию планируемого и управляемого образования, базирующуюся на учете мотивационной сферы обучающего и обучающихся и направленную на получение запланированного качественного и стабильно повторяющегося результат. М.А. Ариян подчеркивает, что в рамках гуманистической парадигмы образования обучение иностранным языкам базируется на социально развивающем подходе, вектор развертывания которого задан личностно ориентированным подходом. Понимание механизмов личностного развития обучающихся на каждом возрастном этапе позволяет учителю осуществлять адекватный отбор не только содержания, но и технологии обучения [2].

В контексте системного подхода модульное обучение определяется в качестве системы обучения, в которой одним из средств обучения являются информационно-коммуникационные технологии. Для обозначения феномена дистанционного обучения используются различные термины: онлайн-обучение (online learning), цифровое обучение (digital learning), удаленное обучение (remote learning), электронное обучение (eLearning), виртуальное обучение (virtual learning) [3]. Основной формой организации процесса обучения в российских школах является урок, поэтому в рамках системно-деятельностного подхода педагог должен знать и владеть принципами построения урока, ориентироваться в примерной типологии уроков и критериях оценивания. Построение процесса обучения на комбинации традиционного и дистанционного форматов обучения, называемого смешанным (blended learning) или гибридным (hybrid learning) обучением, позволяет нам уже в рамках школьного курса готовить грамотных, мотивированных и правильно профессионально ориентированных будущих абитуриентов университета. Компьютерные средства обучения обладают такими специфическими свойствами, как мультимедийность, интерактивность, нелинейность, автоматизация процессов управления обучением, информационно-поисковой деятельности, учебно-методического обеспечения, контроля результатов, и обеспечивают наиболее оптимальную реализацию дидактических задач развития умений и навыков – формирование умений по обработке информации, умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности, развитие наглядно-образного, алгоритмического, творческого мышления; дидактических задач представления учебной информации – имитация и моделирование изучаемых объектов, компьютерная визуализация, применение информационных баз данных; дидактических задач контроля освоения знаний, умений, навыков – мгновенная обратная связь, оперативная педагогическая коррекция, самоконтроль и самокоррекция [4].

Методология исследования

Обучение школьников естественно-научного профиля профессионально ориентированному иноязычному дискурсу понимается как синергия смысловых фрагментов профессионального иноязычного дискурса, дающая качественно новый смысловой эффект при профессиональном иноязычном общении, что иллюстрирует междисциплинарный профессиональный диалог между специалистами в области естественно-научного знания.

Вопросы применения синергетики в иноязычном обучении исследовались С.К. Гураль [5–7]. Синергетика (от лат. *sinergeia* – сотрудничество, кооперация, содружество, от др.-гр. *ζυνεργία* – совместное, кооперативное действие) – междисциплинарное направление, возникшее в 1970-х гг. Профессор Штутгартского университета физик-теоретик Герман Хакен выбрал название новому научному направлению [8]. Ученый рассматривал синергетику как междисциплинарную область исследования кооперативных процессов самоорганизации в системах разной природы. В своих работах С.К. Гураль подчеркивает, что проблемы взаимодействия в системах разной природы созвучны с лингвистической философией Ф. Капры, который считает, что целое – это нечто большее, чем сумма частей [9]. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что обучение иноязычному дискурсу протекает более успешно, если в учебном процессе реализуется синергетический подход, а иноязычный дискурс рассматривается как сверхсложная саморазвивающаяся система.

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

В условиях постоянно увеличивающихся информационных потоков теория о самоорганизации и саморазвитии находит все большее количество сторонников как в естественно-научных (физика, математика, кибернетика), так и в гуманитарных (социология, антропология, психология и педагогика) областях знаний.

Методологической базой исследования являются положения системного подхода (Л. фон Берталанфи, А.А. Богданов, С.К. Гураль, Ф. Капра, Э. Морен, С. Пинкер, И.Р. Пригожин, Ф.П. Тарасенко и др.), компетентностного подхода (К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев, И.А. Зимняя, Н.А. Качалов, В.В. Сафонова, Т.С. Серова, Е.Н. Соловова, Г.С. Трофимова и др.), коммуникативного подхода (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, С.К. Гураль, Н.А. Качалов, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.), модульного обучения (Р.С. Бекирова, В.М. Гареев, Е.М. Дурко, В.Б. Закорюкин, Н.Ю. Коробова, С.И. Куликов, Г.В. Лаврентьев, Ю.Ф. Тимофеева, Е.И. Попов, М.А. Чошанов, В.А. Цыбанева, Н.Л. Шевелева, П.А. Юцявичене и др.), теории педагогических систем и компьютеризации обучения (В.В. Давыдов, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.П. Беспалько, А.В. Хуторской, Г.К. Селевко, Б.С. Гершунский, А.А. Вербицкий, Е.И. Машбиц, В.М. Монахов, Н.Н. Нечаев, Р.К. Потапова, И.В. Роберт, В.В. Рубцов, Э.Г. Скибицкий, О.К. Тихомиров, R Gagne, L. Briggs, K. Ahmad, C. Corbett, M. Rogers, R. Sussex), использование компьютера для обучения иностранным языкам (Э.Г. Азимов, А.Н. Багрова, Е.И. Дмитриева, Д.Д. Климентьев, Т.В. Кожевникова, Г.А. Комиссарова, О.П. Крюкова, А.Л. Назаренко, Э.Л. Носенко, И.П. Павлова, М.Б. Петрова, А.А. Петухова, Е.С. Полат, И.Л. Сергиевская, С.В. Титова, И.А. Смольяникова, С.А. Фомин, G.D. Davies, J. Higgins, T. Johns, Ch. Jones, S. Fortescue, M.J. Kenning, M. Kenning, M. Levy).

Формирование смысловых фрагментов профессионально ориентированного естественно-научного иноязычного дискурса осуществляется с опорой на профессионально ориентированный иноязычный ментальный лексикон как базовую категорию дискурса, профессиональную деятельность специалиста в данной предметной области, такую как умение выступать с презентацией результатов исследования (формулировать введение, заключение, представлять оборудование, используемое при проведении исследования/эксперимента и др.), умение работать с профессиональной аутентичной литературой (осуществлять поиск информации, понимать содержание, определять существенную/несущественную информацию и др.), оппонировать (задавать вопросы, связанные с тематикой профиля с опорой на профессиональный иноязычный ментальный лексикон, проводить аналитическую работу, отмечать положительные и отрицательные моменты решения), что составляет основу критериев оценивания сформированности данного профессионального дискурса.

Многие из этих смысловых фрагментов легли в основу при разработке дидактического контента интегрированного дистанционного модульного курса для старших школьников специализированной школы естественно-научного профиля.

Н.В. Кузьмина определяет конструирование учебного процесса ведущим видом работы педагога и одним из центральных звеньев обучающей технологии. Под «конструированием» учебного процесса большинство ученых понимают совокупность и последовательность процедур, операций, приемов, в результате осуществления которых производится разработка дидактической модели учебного процесса.

Для перехода на модульное обучение необходимы определенные условия: мотивация преподавателей; готовность обучающихся к выполнению самостоятельной учебно-познавательной деятельности, выраженной в сформированность минимума знаний и общих учебных умений; технологические возможности учебного учреждения в обеспечении доступности содержания и индивидуальной работы с модулями.

Анализируя понятие «модульное обучение», реализующее учебные модули, подчеркнем, что в современной педагогике оно определяется как организация учебного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации). Совокупность нескольких модулей позволяет раскрывать содержание определенной учебной темы или даже всей учебной дисциплины [10]. В педагогике и методике модуль рассматривается как важная часть всей системы, без знания которой дидактическая система не срабатывает. Термин «модуль», пришедший в педагогику из информатики, является интернациональным. Модуль – это всегда система. Динамичность определения этого понятия обнаруживается в большом разнообразии его трактовок. Одними из первых педагогов термин «модуль» употребили Дж. Болвин (J.O. Bolvin): «...a generic description for individualized learning packages», и Дж. Расселл (J.D. Russell): «an instructional package dealing with a single conceptual unit of subject matter» [11. Р. 2].

Необходимо подробно остановиться на значениях понятия «модуль», начав со словарных определений. Приведем несколько примеров из наиболее авторитетных словарей:

МОДУЛЬ, -я, м. (спец.). 1. В точных науках: название нек-рых коэффициентов, каких-н. величин. 2. Сложный инженерный узел 1 (в 3 знач.), выполняющий самостоятельную функцию в техническом устройстве. *М. космического аппарата. М. термоядерной установки.* 3. *перен.* Вообще отделяемая, самостоятельная часть какой-н. системы, организации. Магазин типа м. || *прил. модульный*, -ая, -ое. Из нем. *Modul*, восх. к лат. *modulus* 'мера, образец' [12].

Модуль (от латинского *modulus* – мера) – ... 5) Отделяемая, относительно самостоятельная часть какой-либо системы, организации, устройства (например, модуль космического корабля) [13].

МОДУЛЬ, -я; м. [от лат. *modulus* – мера] 1. *Спец.* Величина, характеризующая какое-л. свойство твердого тела. *М. сжатия. М. упругости.* 2. *Матем.* Действительное число, абсолютная величина отрицательного или положительного числа. *М. комплексного числа. М. отри-*

цательного числа. 3. *Иск.* Величина, условно принимаемая за единицу, целое число раз повторяющуюся во всех измерениях какой-л. художественной формы. Высота колонн стала модулем здания. 4. *Техн.* Часть прибора, механизма, устройства, выполняющая определённые функции. Собрать агрегат из модулей. Печатающий м. М. космической станции. <Модульный, -ая, -ое. М. коэффициент. М-ая величина. М. принцип книжной верстки [14].

В образовании существует большое количество определений понятия «модуль»:

- учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий (Дж. Рассел);

- обучающий замкнутый комплекс, в состав которого входят педагог, обучаемые, учебный материал и средства, помогающие обучаемому и преподавателю реализовать индивидуализированный подход, обеспечить их взаимодействие (Г. Оуенс);

- формирование самостоятельной планируемой единицы учебной деятельности (Б. Гольдшмид, М. Гольдшмид);

- относительно самостоятельная часть определенной системы, несущая функциональную нагрузку, что в обучении соответствует «дозе» информации или действия, достаточной для формирования тех или иных профессиональных знаний и навыков будущего специалиста (В.М. Гараев);

- автономная порция учебного материала (А.Н. Алексюк, С.А. Кашин);

- логически завершенная часть учебного материала (С.И. Самыгин);

- функциональный узел, который является основным средством модульного обучения, т.е. законченным блоком информации (П.А. Юцявичене) [15];

- самостоятельная тема или раздел курса, в котором рассматривается одно фундаментальное понятие или группа родственных понятий (Ю.А. Устынюк, Н.В. Шумякова);

- организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, предусматривающая структурирование информации с позиций логики познавательной деятельности (В.В. Карпов, М.И. Катханов);

- часть блока – такой объем учебного материала, благодаря которому обеспечивается первичное приобретение некоторых теоретических и практических навыков для выполнения какой-либо конкретной работы (С.Я. Батышев);

- автономная организационно-методическая структура учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала, методическое руководство и систему контроля и предполагает четкую структуризацию содержания обучения (Т.Е. Злыгостева);

– минимальная учебная единица модульной программы, которая обеспечивает структурированную стратегию учения для приобретения единицы компетенции (International Labour Organization, ILO Международная организация труда, МОТ);

– определенный объем информации, необходимой для выполнения какой-либо конкретной профессиональной деятельности (Ю.К. Башлов, В.А. Рыжов);

– относительно самостоятельная часть какой-нибудь системы, несущая определенную функциональную нагрузку. Теория обучения – это определенная «доза» информации или действия, достаточная для формирования тех или иных профессиональных знаний либо навыков будущего специалиста (Ю.Т. Тимофеева);

– учебный модуль применительно к учебному процессу – это автономная организационно-методическая структура учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели; логически завершенную единицу учебного материала, составленную с учетом внутриспредметных и междисциплинарных связей, методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля (Н.В. Борисова);

– часть программного материала дисциплины, реализующая интегрирующую дидактическую цель. Комплексная дидактическая цель реализуется всей модульной программой. Каждая интегрирующая цель состоит из частных дидактических целей, которые реализуются в модуле через учебный элемент;

– деятельностный модуль, вводится А.А. Вербицким в качестве единицы, задающей переход от профессиональной деятельности к учебной, от реальных задач и проблем к аудиторным. Автор подчеркивает, что понятие «деятельностный модуль» принципиально отличается от понятия «обучающий модуль», под которым понимается фрагмент содержания курса вместе с методическими материалами к нему. А.А. Вербицкий группирует деятельностные модули в следующие блоки: общеметодологический, конкретно-методологический, теоретический, практический и социальный, совокупность которых и составляет модель специалиста;

– обучающий модуль – это логически заверенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональные аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем (М.А. Чошанов) [16].

Итак, под модулем устойчиво понимается относительно самостоятельная часть какой-либо системы, единство взаимозаменяемых частей чего-либо. Обобщая анализ определений понятия «модуль», сформируем следующее его определение: модуль – это самостоятельная

учебная единица знаний, объединенных определенной целью и контролем за их освоением.

Модуль обладает следующими основными характеристиками: цель, интеграция различных видов и форм обучения, методическое руководство, саморазвитие, самостоятельность обучающихся, умение работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала, контроль и самоконтроль знаний и др.

При междисциплинарном подходе учебные дисциплины могут содержать ряд междисциплинарных модулей, которые носят индивидуальный характер с точки зрения учебно-научного знания по профильным и основным общешкольным предметам.

В педагогическом энциклопедическом словаре представлены такие виды модулей в педагогике, как целевые (содержат сведения о новых явлениях, фактах); информационные (материалы учебника, книги); операционные (практические упражнения и задания) [10].

Н.В. Кузьмина определяет конструирование учебного процесса ведущим видом работы педагога и одним из центральных звеньев обучающей технологии. Под конструированием учебного процесса большинство ученых понимают совокупность и последовательность процедур, операций, приемов, в результате осуществления которых производится разработка дидактической модели учебного процесса, например модуля.

Модульное построение курса дает ряд значительных преимуществ и является одним из эффективных путей интенсификации учебного процесса, особенно в условиях интенсивного обучения в профильной школе. Системный подход к построению курса и определению его содержания, гибкость структуры модульного построения курса, эффективный контроль за усвоением знаний школьниками и выявление перспективных направлений научно-методической работы преподавателя относятся к преимуществам данного метода обучения.

Модуль содержит познавательную (информационную) и учебно-профессиональную (деятельностную) части. Задача информационной части модуля – в формировании теоретических знаний, деятельностной части – в формировании профессиональных умений и навыков на основе приобретенных знаний. В качестве информационных модулей могут быть взяты как целые предметы, так и некоторые разделы дисциплин, спецкурсы, факультативы. Деятельностным модулем могут служить лабораторные практикумы и лабораторные работы, проекты, итоговые работы.

В условиях предметной системы образования соединение модульной методологии с отдельной учебной дисциплиной или интеграции нескольких предметных областей характеризует предметно-деятельностный подход. Основной и ведущей целью в преподавании иностранного языка является коммуникативная цель, которая опреде-

ляет весь учебный процесс [17]. Учебный предмет «Иностранный язык» среди других учебных дисциплин в специализированной школе актуализирует проблему профессионально ориентированного интегрированного обучения иностранному языку с целью достижения единой цели образовательного процесса – овладеть знаниями, умениями и навыками будущей профессии, разработать формы и ситуации профессионально ориентированного общения с целью непрерывного саморазвития и самосовершенствования на международном уровне, что позволяет обратиться к понятию «интегрированная компетенция». Г.А. Алексеева трактует интегрированную компетенцию как интеграцию комплекса компетенций, состоящую из профессионально-ценностной, межкультурной, прагматической и рефлексивной компетенций [18]. В новой образовательной парадигме интегрированного профессионально ориентированного языкового обучения целесообразно говорить о том, что обучение иностранному языку трансформируется в новый инвариант – интегрированное предметно-языковое обучение.

Содержательным компонентом подготовки старшего школьника естественно-научной направленности является системообразующий языковой и профильный контент, позволяющий реализовать профильные знания, мнения, высказывания в рамках интегрированных дисциплин с опорой на контекстный подход, разработанный А.А. Вербицким.

А.А. Вербицкий рассматривает контекст как систему внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов [19].

Одним из наименее разработанных вопросов теории и практики модульного обучения является описание процесса разработки обучающих или учебных модулей. Существуют три возможных варианта составления пакетов обучающих модулей: применение разработанных и опубликованных в литературе обучающих модулей, адаптируя их к конкретным условиям; трансформация накопленного преподавателем материала в обучающие модули; создание обучающих модулей на проектной основе.

Общий алгоритм разработки учебного модуля можно представить следующим образом: цель модуля, название модуля, краткое содержание модуля, план модуля, изложение учебного материала дозированными частями, задания в тестовой форме к каждой логически законченной части модуля, развивающие и творческие задания, тестовый контроль по всему материалу модуля.

При модульной технологии рекомендуется перед каждым модулем проводить входной контроль знаний и умений учащихся, чтобы иметь информацию об уровне готовности к работе по модулю. Теку-

щий и промежуточный контроль выявляют пробелы в усвоении для их устранения непосредственно в ходе работы. Выходной контроль показывает уровень усвоения модуля. При низком уровне усвоения материала, выявленном при итоговом контроле, необходимо проводить доработку материала и добавлять разноуровневый дидактический контент.

Технология предметно-деятельностного модульного обучения обеспечивает оптимизацию учебного процесса, гибкость и индивидуализацию обучения.

Исследования и результаты

Опираясь на представленные теоретические положения, автором настоящей статьи было проведено исследование, в котором приняли участие старшеклассники Специализированного учебно-научного центра естественно-научного профиля Новосибирского государственного университета (СУНЦ НГУ). Целью данного исследования было конструирование обучающих модулей как части содержания интегрированных курсов английского языка и предметов естественно-научного цикла, позволяющего реализовать основную цель обучения иностранному языку и обеспечить высокую эффективность процесса формирования будущей профессиональной компетенции в системе работы с одаренными школьниками. Освоение учебного материала в процессе активной деятельности обучающихся, развитие навыков самостоятельности и самоконтроля, закрепление мотивации на постоянный познавательный интерес обучающихся и развитие умения планировать свою деятельность являются целями использования модульного обучения в специализированной школе.

Раскроем принципы, на которых основывалась работа по разработке дидактического контента курсов. Учебный материал разбивается на отдельные законченные блоки, логически связанные между собой и объединенные одной дидактической целью, что соответствует принципу модульности. Принцип динамичности раскрывается в возможности свободно дополнять, заменять содержание, придерживаясь программ интегрированных учебных предметов, например английского языка, в сочетании с биологией, физикой или инженерным делом. Адаптировать содержание модулей к индивидуальным запросам обучающихся позволяет принцип гибкости, так как уже на этапе учебы в СУНЦ НГУ школьники проводят исследования, реализуют проекты, ставят научные опыты под руководством ученых институтов СО РАН. Тем самым закрепляется принцип осознанной перспективы, когда перед учащимся ставятся ближние и дальние цели и обучение строится на осознанном отношении к процессу освоения знаний, а доступность индивидуальных консультаций и инструкций для каждого обучающегося носит исключительно прагматический характер.

Структура модульного занятия состоит из мотивационного этапа, работы с учебными элементами модульных блоков и рефлексии. Структурирование содержания учебного материала при построении модуля, прежде всего, преследует цель «сжатия» информации. Необходимо стремиться к представлению знаний в комплектном, удобном для использования виде. Наибольшая прочность освоения достигается при подаче учебной информации одновременно на четырех кодах: рисуночном, числовом, символическом и словесном. Поскольку отличительными чертами современного образования являются гибкость, оперативность и практико-ориентированность обучения, то использование компьютерных технологий знаменует переход от репродуктивной традиционной передачи знаний к креативной форме обучения с ее инновационными методами.

Одним из успешных примеров по разработке учебного модуля является проект Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» в рамках программы «Цифровая платформа персонализированного образования в школе» (Москва, 2019). В персонализированной модели образования учебный модуль – структурная единица образовательного процесса. Если урочное планирование основано на допущении, что все ученики движутся в одном темпе, то для перехода к персонализации учащимся необходимы более гибкие временные рамки при удержании системы понятных учебных целей и задач и возможности выбора способов освоения учебного материала.

Д.С. Ермаков обозначил следующие преимущества модульного планирования по сравнению с поурочным: возможность для маневра по времени, поскольку многих учебных целей невозможно достичь качественно за один урок; возможность пройти все необходимые для достижения учебной цели этапы; включение в какую-либо деятельность происходит легче, если она видится целостно, понятны ее цели, основные вехи, общий объем работ, образ результата; учебный модуль можно дополнять вариативными материалами, не нарушая при этом общую структуру.

Учебный модуль в такой модели составляют следующие элементы: Мотивационно-ориентировочный блок (Базовая идея модуля; Проблемный вопрос; Шкалированные учебные цели; План работы с распространенными ошибками и ложными представлениями (для учителя); Мотивирующее задание; Предварительное оценивание (на усмотрение разработчика/учителя); Блок заданий уровня 2.0; Блок заданий уровня 3.0; Варианты заданий уровня 4.0; Инструменты рефлексии и самооценки [20].

При разработке профильных курсов с использованием технологии модульного обучения данная модель представляется автору очень перспективной, так как она наиболее эффективна для формирования

естественно-научного дискурса посредством системы заданий по английскому языку с интеграцией профильного дидактического контента. Упражнения выступают в качестве основы системы обучения и представляют собой организованные и взаимообусловленные действия учащихся, направленные на достижение конкретной учебной цели при формировании языковых и профильных навыков и умений. Размещение материалов модулей на интерактивной платформе позволяет применять такие форматы заданий, как Drag and Drop, Drag the Words, Fill in the Blanks, Multiple Choice, Quizzes activities, Multiple choice, Essay и др.

Приведем пример базовой идеи и проблемного вопроса из нашего курса по теме модуля «Молекулярная биология. Molecular Biology» [21]:

Базовая идея: *догма молекулярной биологии едина для всего живого*

Basic idea: *the dogma of molecular biology is one whole for all living things*

Проблемные вопросы: Problem issues:

Что такое догма молекулярной биологии? What is the dogma of molecular biology?

Чем отличаются ДНК и РНК? How do DNA and RNA differ?

Где происходят матричные синтезы? Where do matrix syntheses occur?

Почему вирусы особенные в плане молекулярной биологии? Why are viruses special in terms of molecular biology?

При конструировании системы модуля мы руководствуемся главной задачей вовлечения учащегося в такую деятельность, чтобы он смог достичь цели, выполнить основное задание или ответить на проблемный вопрос. Предлагается, что основные задания будут способствовать формированию интегрированных компетенций, как общих (предметных, метапредметных, личностных), так и предметно-специализированных. Каждый модуль состоит из серии заданий на уровне слова, на уровне предложения, на уровне текста, задания на основе видеолекций, контролирующие и творческие задания.

Приведем пример задания на уровне слова.

TASK: Are you sure you can pronounce all term correctly? **Read** the text "RNA functions". **Look** the words **up** in the dictionary if necessary. **Check** the pronunciation of the words and phrases. **Record** your reading. **Attach** the audio file in the space provided.

RNA functions

The central dogma of molecular biology suggests that DNA maintains the information to encode all of our proteins, and that three different types of RNA rather passively convert this code into polypeptides. Specifically, messenger RNA (mRNA) carries the protein blueprint from a cell's DNA to its ribosomes, which are the "machines" that drive protein synthesis. Transfer RNA (tRNA) then carries the appropriate amino acids into the ribosome for inclusion in the new protein. Meanwhile, the ribosomes themselves consist

largely of ribosomal RNA (rRNA) molecules. [Citation: Clancy, S. (2008) RNA Functions. *Nature Education* 1(1):102]

Приведем пример заданий на уровне текста

Text Dynamics: DNA-encoded circuits

TASK: Read the text. Complete the sentences with the correct form of the verbs in brackets, use full forms.

DNA-encoded circuits

MIT biological engineers have created a programming language that allows them to rapidly design complex, DNA-encoded circuits that give new functions to living cells. {{Using|e|348464afch2182a}} (**use**) this language, anyone can write a program for the function they want, such as detecting and responding to certain environmental conditions. They can then generate a DNA sequence that {{will achieve|e|348464g1e612ih8}} (**achieve**) it. etc.

В рамках проектного исследования были подготовлены сценарии видеолекции и экспериментов в биохимической лаборатории СУНЦ, проведены съемки с участием преподавателей и учеников, а по содержанию видеоматериалов – разработаны серии упражнений.

Приведем пример заданий на основе видеоматериалов.

Video Cell Structure

TASK: Watch the video about Cell Structure and answer the question, giving full answers.

1. What is a cell?
2. What are the two categories of cells?
3. What are the four cell parts that are common to all types of the cell?
4. What is an organelle?
5. Enumerate the organelles that you can remember from the video.
6. Which part is the control centre of the cell? What does it contain?
7. What does DNA do? etc.

TASK: Use your sentences from Ex.1 and give a talk about the structure of either animal or plant cell in about 15 sentences. Record your answer and attach it.

TASK: Identify and label each part of an animal cell. (pic.)

TASK: Name all the parts of a plant cell. (pic.)

TASK: Both plant and animal cells have the same organelles. (pic.) But what are two organelles that a plant cell has, but an animal cell does not? Write them down:

- 1 {{Chloroplasts|e|34bi91505d5edg2}}
- 2 {{Cell wall|e|34bi91c24853c85}}

Video: Foreign Plurals

TASK: Watch the video about Foreign Plurals and answer the question, giving full answers. You can either write or record your answer and attach your (audio) file in the space provided.

1. What are foreign plurals?

2. What borrowed words have tended to keep their foreign plurals in English longer?
3. What are the rules for foreign plurals of Latin-derived words?
4. What are the rules for foreign plurals of Greek-derived words?
5. Can you give other examples of foreign plurals in English?
6. Add at least two examples for each of the rules explained in the video give their translation and make your own sentences with them.

TASK: Use your answers from the previous exercises and match the nouns (singular or plural) with the pictures. (pic.)

TASK: Read the sentences and fill in the blanks with appropriate nouns (singular or plural) following the rules of forming foreign plurals.

antenna (2), bacillus, vertebra, coccus, lacuna, axis (2), phylum (4), bacterium (2), phenomenon, nucleus, helix, fungus

1. Molecular biology is concerned with studying the chemical structures and processes of biological {phenomena|e|34bj78ejei98e0}} that involve the basic units of life, molecules.

2. The connecting portion of a leaf to the stem is known as a leaf trace; a leaf trace grows through a {lacuna|e|34bj7a7b1g19253}} or a leaf gap.

3. {Cocci|e|34bj7hejj820ifl}} are one of the two basic bacterial forms, the other being {bacilli|e|34bj7hijab2jf88}}. This classification is based on their shape. etc.

TASK: Using prompts from the video pronounce the following nouns. Record your answer and attach it.

Helix \ fungi \ larvae \ criteria \ nuclei \ medium \ axis \ cocci \ geneses \ criterion \ spectra etc.

Приведем пример тестовых и творческих заданий.

TEST: Biomedical Blog

TASK: Using the text and pictures write an article for a Biomedical Engineering Blog.

Hippocrates of Kos (460-377 Before Common Era, BCE) is universally recognized as the father of modern medicine, which is based on observation of clinical signs and rational conclusions, and does not rely on religious or magical beliefs. Hippocratic medicine was influenced by the Pythagorean theory that Nature was made of four elements (water, earth, wind and fire), and therefore, in an analogous way, the body consisted of four fluids or 'humors' (black bile, yellow bile, phlegm and blood). The physician had to reinstate the healthy balance of these humors by facilitating the healing work of 'benevolent Nature'. The Hippocratic Oath contains the Pythagorean duties of justice, secrecy, respect for teachers and solidarity with peers. The clinical and ethical basics of medical practice as well as most clinical terms used even today have their origins in Hippocrates. etc. (pics)

Career Qualities

TASK: Do some research on the Internet and find a biology-related job that interests you.

Give a talk about the job you have chosen using the following ideas:

What is the name of your job? Give a definition.

What does the specialist do? What are their job responsibilities?

What qualities and skills do you need to become a successful specialist? Why? etc.

TASK: Do the crossword puzzle “Biomedical Careers”.

Across: 1 {{Anesthesiologist|e|349452e28h20g6b}} They administer anesthesia during surgery or other procedures.

Down: 2 {{FoodScientist|e|349456e97flj486}} They make sure that people have food that is healthy for their bodies.

Down: 3 {{Jointphysician|e|349462hd0i3a990}} They fix people's joints, so that they are healthy. etc.

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

TEST: Biomedical engineering. Fill in the gaps with the correct form of the given words.

Biomedical engineering is now an important 1 {{vital|e|347bhia3d748ef1}} **VITALITY** interdisciplinary field. Bioengineering is 2 {{usually|e|347bhiceeh2d371}} **USUAL** defined as a basic research-oriented activity closely related to biotechnology and 3 {{genetic|e|347bhj10c5gbf6}} **GENE** engineering, that is, the 4 {{modification|e|347bhj3g3149hif}} **MODIFY** of animal or plant cells, or parts of cells, to improve plants or animals or to develop new microorganisms for 5 {{beneficial|e|347bhj665c1ca35}} **BENEFIT** ends. etc.

TASK: Study how to write a popular form of short verse, and write your own limerick on Biology.

e.g. The SESC NSU Young Poets

$$\frac{120 + 60 + 20 + 16 * 50}{7 + 3 * 11} = 5 - 40 + 60$$

- One hundred and twenty plus sixty
- Plus twenty plus sixteen times fifty
- Divided by seven
- And three times eleven
- Is five minus forty plus sixty.

by Dmitriy Maitak
9-1 SESC NSU 2022

Модульное построение курса дает ряд значительных преимуществ и является одним из эффективных путей интенсификации учебного процесса, особенно в условиях целевой интенсивной подготовки одаренных детей профильной школы.

Заключение

Для достижения нового уровня качества образования в целом и лингвистического образования в частности требуется изменение под-

ходов к образовательной деятельности. Научные идеи модульного обучения базируются на деятельностном принципе (учебное содержание осознанно усваивается посредством активных учебных действий); строятся на идеях развивающего обучения, формируя общие предметно-специализированные интегрированные компетенции; опираются на теорию поэтапного формирования умственной деятельности и глубокой внутрипредметной и межпредметной связи. В основании модульной технологии обучения находится программированное обучение, обеспечивая четкость, логичность изложения материала и последовательность действий, активность и самостоятельность обучающихся, подкрепленную регулярной проверкой результатов, широко применяя самоконтроль. Наилучший результат в ограниченный период времени достигается логичным распределением сил и оптимальным использованием компьютерных средств обучения.

Системообразующими элементами модульной технологии обучения являются обучающие модули, включающие законченный блок информации, целевую программу действий ученика.

Содержание модульной программы обучения обладает следующими преимуществами: гибкость структуры модульного построения курса, систематический и эффективный контроль усвоения знаний школьников; интенсификация обучения в результате «сжатия» информации, эффективного использования, дистанционного и смешанного форматов учебного времени.

В результате этого школьники специализированной школы в условиях ограниченного времени и возрастающей профильной нагрузки успевают получать необходимые знания, навыки и умения, приобретая интегрированные компетенции. Таким образом, идет подготовка высокообразованных профессионально ориентированных личностей для вуза при использовании модульной системы обучения за счет непрерывности и интенсификации обучения. За счет этого усваивается больший объем информации через компьютерные технологии во время индивидуальной и самостоятельной работы и индивидуализации обучения. В условиях перехода системы общего образования на федеральные государственные образовательные стандарты эффективным механизмом обеспечения достижения каждым обучающимся планируемых результатов освоения основных образовательных программ становится индивидуализация обучения, когда актуализируется возможность получения знаний в соответствии со способностями каждого ученика.

Существенная значимость и новизна технологии состоят в том, что она выстраивается в комплексе. Отбор целевого компонента, принципы и способы проектирования содержания обучения, система упражнений, конструирование дидактического контента и система контроля и оценки учебных достижений для реализации образовательных

целей позволят повысить мотивацию изучения предмета «Иностранный язык», а также качество знаний и уровень естественно-научного образовательного процесса в целом.

Таким образом, выполненный исследовательский проект приводит к следующим выводам. Понятие «обучающий модуль» активно используется в теории и практике образования. Применение обучающих модулей интегрированного типа наиболее эффективно при модульной организации обучения. Понятие «обучающий модуль» целесообразно применять при организации учебного процесса в специализированных общеобразовательных центрах при университетах. Понятие «модуль» в современном отечественном образовании наиболее часто употребляется при проектировании обучения техническим и естественным учебным дисциплинам.

В технологии модульного обучения, основанного на предметно-деятельностной основе, модуль представляет собой логически завершённую единицу учебного материала, построенную на основе принципов модульного обучения и предназначенную для параллельного изучения основной и профильной дисциплины иностранного языка. Последовательная работа по формированию языковой грамотности при осуществлении коммуникации в рамках смысловых фрагментов профессионально ориентированного естественно-научного иноязычного дискурса старшеклассников целенаправленно приводит к возникновению знания совершенно нового типа в данных предметных областях. Таким образом, технология предметно-деятельностного модульного обучения направлена на развитие интегрированных профессионально-языковых компетенций и обеспечивает междисциплинарные связи учебного процесса как организационно-методическая структурная единица в рамках нескольких учебных дисциплин.

Список источников

1. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений. М., 1989. С. 27.
2. *Ариян М.А.* Технологии социально развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения в средней школе // Иностранные языки в школе. 2008. № 7. С. 2–8.
3. *Чошанов М.А.* Инженерия дистанционного обучения. М. : Лаборатория знаний, 2021. 307 с. (Педагогическое образование).
4. *Титова С.В.* Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика : пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. М., 2009. С. 15.
5. *Гураль С.К.* Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2009.
6. *Гураль С.К.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 176 с.
7. *Гураль С.К., Обдалова О.А.* Синергетическая модель развития образовательного пространства // Язык и культура. 2011. № 4 (16). С. 90–94.
8. *Хакен Г.* Синергетика. М. : Мир, 1980. 404 с.

9. **Капра Ф.** Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем. М. : София, 2003. 336 с.
10. **Педагогический** энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М. : Большая российская энциклопедия, 2002. 527 с.
11. **Russell J.D.** Modular Instruction // A Guide to Design, Selection, Utilization and Evolution of Modular Materials. Minneapolis, Minnesota : Burgess Publishing Company, 1974. P. 2.
12. **Толковый** словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н.Ю. Шведова. М. : Азбуковник, 2011. 1175 с.
13. **Крысин Л.П.** Современный словарь иностранных слов. М. : АСТ-Пресс Книга, 2012. 416 с.
14. **Большой** толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. 1-е изд. СПб. : Норинт, 1998. Публикуется в авторской редакции 2014 года. URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D1%83%D0%BB%D1%8C&all=x&lop=x&bts=x&zar=x&ag=x&ab=x&sin=x&lv=x&az=x&pe=x>
15. **Юцявичене П.А.** Основы модульного обучения. Каунас : Швиеса, 1989. С. 38.
16. **Чошанов М.А.** Дидактика и инженерия. 4-е изд., электрон. М. : Лаборатория знаний, 2020. С. 35. (Педагогическое образование.)
17. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М., 2004.
18. **Алексеева Г.А.** Модель формирования интегрированной компетенции студентов-медиков в контексте профессии // Перспективы науки. 2019. Вып. 7 (118). С. 172–174.
19. **Вербицкий А.А.** Психология и педагогика контекстного образования / под науч. ред. А.А. Вербицкого. М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. 415 с.
20. **Ермаков Д.С.** Разработка учебного модуля в персонализированной модели образования : метод. пособие / под ред. Д.С. Ермакова. М., 2019. 56 с.
21. **Биология** Biology / Дистанционный гибридный курс по биологии и английскому языку. URL: <https://co.openschool.nsu.ru/course>

References

1. Ushinsky K.D. (1989) *Sobraniye sochineniy* [Collected works]. M. p. 27.
2. Ariyan M.A. (2008) *Tekhnologii sotsial'no razvivayushchego obucheniya inostrannym yazykam na starshem etape obucheniya v sredney shkole* [Technologies of socially developing education in foreign languages at the senior stage of study in secondary school] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 7. pp. 2–8.
3. Choshanov M.A. (2021) *Inzheneriya distantsionnogo obucheniya* [Engineering of distance learning]. M.: Knowledge Laboratory. 307 p.
4. Titova S.V. (2009) *Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii v humanitarnom obra-zovanii: teoriya i praktika : posobiye dlya studentov i aspirantov yazykovykh fakul'tetov universitetov i vuzov* [Information and communication technologies in humanitarian education: theory and practice. Manual for students and graduate students of language faculties and universities]. M. 15 p.
5. Gural S.K. (2009) *Obucheniye inoyazychnomu diskursu kak sverkhslazhnoy samorazvivayushcheysya sisteme (yazykovoy vuz)* [Teaching foreign-language discourse as a super-complex self-developing system (language university)]. Pedagogics doc. diss., TSU, Tomsk.
6. Gural S.K. (2012) *Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya* [Discourse analysis in light of a synergistic vision]. Tomsk: Tomsk University Publishing House. 176 p.
7. Gural S.K. (2011) *Sinergeticheskaya model' razvitiya obrazovatel'nogo prostranstva* [Synergistic model of the educational space development] // *Yazyk i kul'tura*. 4. p. 90–94.
8. Haken G. (1980) *Sinergetika* [Synergetica]. M.: Mir. 404 p.

9. Capra F. (2003) Pautina zhizni. Novoye nauchnoye ponimaniye zhivyykh sistem [Web of Life. New scientific understanding of living systems]. M.: Sofia. 336 p.
10. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Pedagogical Encyclopedic Dictionary] (2002) / Ch. ed. B.M. Bim-Bad. M.: Great Russian Encyclopedia. 527 p.
11. Russell J.D. (1974) Modular Instruction // A Guide to Design, Selection, Utilization and Evolution of Modular Materials. Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company. p. 2.
12. Tolkolyy slovar' russkogo yazyka s vklyucheniye svedeniy o proiskhozhdenii slov [A thick dictionary of the Russian language with the inclusion of information about the origin of words] (2011) / RAS. Institute of Russian Language named after V.V. Vinogradov. Ed. N.Yu. Shvedova. M.: Azbukovnik Publishing Center. 1175 p.
13. Krysin L.P. (2012) Sovremennyy slovar' inostrannykh slov [Modern dictionary of foreign words]. M.: AST-PRESS BOOK. 416 p.
14. Kuznetsov S.A. (1998) Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka [A large explanatory dictionary of the Russian language]. First edition: SPb: Norint.
15. Jucevičene P.A. (1989) Osnovy modul'nogo obucheniya [Fundamentals of Modular Learning]. Kaunas: Schwiesa. p. 38.
16. Choshanov M.A. Didaktika i inzheneriya [Didactics and engineering]. 4th ed. M.: Knowledge Laboratory. p. 35.
17. Galskova N.D., Gez N.I. (2004) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology]. M.
18. Alekseeva G.A. (2019) Model' formirovaniya integrirovannoy kompetentsii studentov-medikov v kontekste professii [Model of formation of integrated competence of medical students in the context of profession] // Perspectives of science. 7 (118). p. 172-174.
19. Verbitsky A.A. (2018) Psikhologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya [Psychology and pedagogy of contextual education]. M.: Nestor. 415 p.
20. Ermakov D.S. (2019) Razrabotka uchebnogo modulya v personalizirovannoy modeli obrazovaniya: metod. posobiye [Development of a training module in a personalized education model: methodological manual]. M. 56 p.
21. Biologiya Biology / Distantionnyy gibridnyy kurs po biologii i angliyskomu yazyku. [Biology/Remote Hybrid Course in Biology and English]. URL: <https://co.openschool.nsu.ru/course>

Информация об авторах:

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

Бариленко И.А. – доцент кафедры иностранных языков, Специализированный учебно-научный центр, Новосибирский государственный университет (Новосибирск, Россия). E-mail: parus_iren@list.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Gural S.K., D.Sc. (Education), Professor, Honored Dean of TSU, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

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

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК 378; 373

doi: 10.17223/19996195/61/12

Развитие цифровой грамотности как компонента функциональной грамотности при обучении студентов китайскому языку

**Екатерина Алексеевна Костина¹, Жанна Сергеевна Соболева²,
Лидия Александровна Макаренко³**

^{1, 2, 3} Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

¹ ea_kostina@mail.ru

² chisto_janna@mail.ru

³ makarenkolidia@gmail.com

Аннотация. В настоящее время актуальным образовательным результатом выступает функциональная грамотность учащихся, что последовательно подтверждается рядом разноразовных нормативных документов (указы Президента, приказы Рособназора и Минпросвещения России, письма департаментов и министерств, федеральный государственный образовательный стандарт).

Формирование функциональной грамотности обычно относят к одному из результатов основного общего образования, однако в процессе профессиональной подготовки будущих учителей также необходимо заниматься развитием функциональной грамотности студентов в рамках предметного обучения. Мы говорим о необходимости создания таких дидактических условий, которые бы позволили студентам не только повысить собственный уровень функциональной грамотности, но и овладеть комплексом мер и процедур для формирования функциональной грамотности у обучающихся в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Формирование функциональной грамотности является актуальной тенденцией, в том числе при обучении иностранным языкам, однако количество исследований по формированию функциональной грамотности при обучении конкретным языкам распределено неравномерно. Так, вопрос формирования функциональной грамотности при обучении китайскому языку в настоящий момент изучен недостаточно.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности развития цифровой грамотности как одного из компонентов функциональной грамотности при обучении китайскому языку студентов факультета иностранных языков педагогического университета. Поскольку одной из главных характеристик современного образования является его цифровая ориентированность, подразумевающая активное применение новых технологий и цифровых ресурсов участниками образовательного процесса с целью его эффективизации, одним из наиболее востребованных на сегодняшний день компонентов функциональной грамотности является цифровая грамотность. Соответственно, студенты факультета иностранных языков педагогического вуза в процессе обучения китайскому языку должны дополнительно развивать собственный уровень цифровой грамотности.

В ходе исследования выявлена специфика формирования цифровой грамотности как компонента функциональной грамотности при обучении китайскому языку в педагогическом университете. В Новосибирском государственном педагогическом университете при обучении студентов (факультет иностранных язы-

ков, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профиль: Иностранный (китайский) язык и Иностранный (английский) язык) используется комплекс элементов лингвоцифровой образовательной среды, интегрированный в рамках предметной и практической подготовки обучающихся. Применение широкого спектра элементов лингвоцифровой среды в процессе обучения китайскому языку способствует формированию цифровой грамотности у студентов. Таким образом, цифровая грамотность осваивается в процессе языковой подготовки будущих учителей китайского языка.

Статья содержит примеры используемых в учебном процессе элементов лингвоцифровой образовательной среды, интегрированных в рамках предметной и практической подготовки обучающихся, способствующих развитию цифровой грамотности студентов – будущих учителей китайского языка. В качестве перспективы исследования авторы отмечают необходимость дальнейшего углубления и конкретизации исследуемого вопроса за счет определения содержания и структуры цифровой грамотности будущих учителей китайского языка, уровней и критериев ее сформированности, а также основных методов развития цифровой грамотности в рамках профессиональной подготовки.

Ключевые слова: функциональная грамотность, цифровая грамотность, обучение иностранному языку, китайский язык, обучение китайскому языку в высшей школе, педагогическое образование, профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка, лингвоцифровая среда, цифровая языковая образовательная среда

Для цитирования: Костина Е.А., Соболева Ж.С., Макаренко Л.А. Развитие цифровой грамотности как компонента функциональной грамотности при обучении студентов китайскому языку // Язык и культура. 2023. № 61. С. 215–234. doi: 10.17223/19996195/61/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/12

The development of digital literacy as a component of functional literacy in teaching Chinese to students

Ekaterina A. Kostina¹, Janna S. Soboleva², Lidiya A. Makarenko³

^{1, 2, 3} *Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,*

¹ *ea_kostina@mail.ru*

² *chisto_janna@mail.ru*

³ *makarenkolidia@gmail.com*

Abstract. At present, the current educational result is functional literacy of students, which is consistently confirmed by a number of different-level normative documents (Presidential Decrees; Orders of the Rosobrazor and the Russian Ministry of Education; letters from departments and ministries, GEF).

The development of functional literacy is usually attributed to one of the basic general education's results, but the future teachers training also needs to address functional literacy of students during the subject learning. We talk about the need to create didactic conditions that allow students not only to improve their own level of functional literacy, but also to master a set of measures and procedures for the student's functional literacy formation in their further professional activities.

The development of functional literacy is a current trend, including the teaching of foreign languages, but the number of the development of functional literacy's studies in particular languages is unevenly distributed. Thus, the issue of developing functional literacy in Chinese language teaching is not well understood at present.

In this regard, the purpose of this article is to consider the development of digital literacy as a component of functional literacy when teaching Chinese language to students of the Pedagogical University's Faculty of Foreign Languages.

Since one of the main modern education's characteristics is its digital orientation, implying the active use of new technologies and digital resources by the educational process participants with a view to its effective implementation, one of the most sought-after components of functional literacy today is digital literacy. Accordingly, students of the Pedagogical University's Faculty of Foreign Languages should further develop their own level of digital literacy in the process of learning Chinese language.

The study revealed the specifics of the digital literacy formation as a component of functional literacy in the teaching of the Chinese language at a pedagogical university. In Novosibirsk State Pedagogical University while teaching students of the Foreign Languages Faculty, the direction of training 44.03.05 Pedagogical education, profile: Foreign (Chinese) and Foreign (English) language is used a set of linguistic digital educational environment elements integrated within the framework of the subject and practical training of students. The application of the wide range of the linguo-digital environment elements in the teaching of Chinese contributes to the development of digital literacy among students. Thus, digital literacy is taught through language training of future Chinese language teachers.

The article contains examples of the linguo-digital educational environment elements integrated within the framework of the subject and practical training of students used in the educational process, contributing to the development of the Chinese language future teachers digital literacy. As a perspective of the study, the authors note the need to further deepen and concretize the studied question by determining the content and structure of the Chinese language future teachers digital literacy, levels and criteria of its formation, as well as basic methods of developing digital literacy through training.

Keywords: functional literacy, digital literacy, foreign language teaching, Chinese language, Chinese language teaching in higher education, pedagogical education, training of future foreign language teachers, linguistics environment, digital language educational environment

For citation: Kostina E.A., Soboleva J.S., Makarenko L.A. The development of digital literacy as a component of functional literacy in teaching Chinese to students. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 215-234. doi: 10.17223/19996195/61/12

Введение

Предпосылки выделения функциональной грамотности в качестве образовательного результата выделены в указах Президента от 2018 и 2020 гг., где в числе национальных целей указывается, что Российская Федерация должна войти в число 10 ведущих стран мира по качеству основного общего образования и по объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования, а также обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования [1, 2].

Для выполнения указанных выше целей, согласно приказам Рособнадзора и Минпросвещения России от 06.05.2019 и 24.12.2019, при оценке качества основного общего образования необходимо применять в том числе методологию и критерии таких международных исследований качества подготовки обучающихся, как TIMSS, PIRLS, PISA, указывающие в числе основных задач формирование функциональной грамотности [3, 4]. В письмах от 14.09.2021 и 15.09.2021 функциональная грамотность непосредственно указана как способ повышения качества общего образования России [5, 6]. Более того, понятие «функциональная грамотность» фигурирует в качестве образовательного результата в федеральном государственном образовательном стандарте начального и основного общего образования [7, 8]. В настоящее время вопрос формирования функциональной грамотности и, в частности, такого ее компонента, как цифровая грамотность, является дискуссионным и одним из наиболее изучаемых среди отечественных и зарубежных исследователей. Так, например, 16 ноября в Новосибирске в рамках сотрудничества Китайско-Российского союза высших педагогических учебных заведений состоялся форум, посвященный проблеме педагогического образования в эпоху цифровизации, важнейшими вопросами которого стали необходимость и перспективы повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей в цифровом обществе [9]. Таким образом, мы видим, что проблема организации процесса развития цифровой грамотности в рамках профессиональной педагогической подготовки – это международная тенденция, требующая своего скорейшего решения.

На сегодняшний день понятие функциональной грамотности трактуется неоднозначно, более того, в связи с необходимостью для учащихся обладать комплексом знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно функционировать в социуме, модифицируется и усложняется. Если, отделившись от грамотности как навыка чтения и письма, функциональная грамотность первоначально определялась как совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и решения житейских проблем, то в настоящее время значение термина расширилось до способности человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. Проанализировав ряд определений функциональной грамотности, данных отечественными и зарубежными исследователями, авторы монографии «Сравнительный анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников» К.Э. Безукладников, Д.Л. Готлиб, В.А. Захарова, Б.А. Крузе, Л.В. Селькина, М.А. Худякова описывают функциональную грамотность как способность и готовность человека использовать постоянно приобретаемые знания, навыки и умения для решения всевозможных

реальных, жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности в соответствии с общественными ценностями, ожиданиями и интересами [10. С. 74].

Актуальным является и вопрос о том, на таких этапах обучения формируется функциональная грамотность. Чаще всего отечественные ученые, опираясь на исследования В.И. Гинеценского и возраст тестируемых по программе PISA, определяют функциональную грамотность как результат основного общего образования [11. С. 23]. Однако включение понятия «функциональная грамотность» в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования позволяет выделить его в качестве одного из результатов обучения в начальной школе. В этом случае в начальной школе формируются только основы функциональной грамотности в чтении, письме и математике, развитие остальных компонентов происходит в основной и старшей школе [12. С. 110]. Более того, в связи с ориентацией школьного образования на формирование функциональной грамотности, необходимо развивать функциональную грамотность студентов педагогического вуза как будущих учителей, поскольку учитель впоследствии должен быть способен применять приобретенные знания, умения и навыки для формирования функциональной грамотности учеников.

Формирование функциональной грамотности является актуальной тенденцией, в том числе при обучении иностранным языкам, ориентируя учебный процесс на практическое использование иностранного языка в жизненных ситуациях: решение бытовых проблем, коммуникация с носителем языка, заполнение анкеты по прибытии в другую страну или оформление заказа на зарубежном интернет-сайте [12. С. 115]. При этом количество исследований по формированию функциональной грамотности при обучении конкретным языкам распределено неравномерно. Например, несмотря на постоянно возрастающий интерес к обучению китайскому языку, выраженный в том числе в постоянно возрастающем количестве человек, сдающих соответствующий ЕГЭ, вопрос формирования функциональной грамотности при обучении китайскому языку в настоящий момент изучен недостаточно [13. С. 46]. Формирование функциональной грамотности у студентов-китаистов – это сложный системный процесс. В рамках данного исследования мы рассматриваем один из наиболее востребованных на сегодняшний день компонентов функциональной грамотности – цифровую грамотность и особенности ее развития у студентов факультета иностранных языков педагогического вуза в процессе обучения китайскому языку. Перед студентами стоит задача не только освоить китайский язык, но и развить собственный уровень цифровой грамотности для решения будущих профессиональных задач при работе в школе.

Методология исследования

Методологической основой данного исследования являются положения профессионально ориентированного, системного и средового подходов. Идеи профессионально ориентированного подхода (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. Трохслер, А.Н. Щукин) определяют особенности организации процесса обучения китайскому языку студентов педагогического вуза с целью наиболее эффективного овладения будущей профессией. Системный подход (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.П. Кузьмина, Э.Г. Юдин и др.) лежит в основе отбора содержания, средств и форм обучения китайскому языку, взаимосвязь которых обеспечивает развитие компонентов функциональной грамотности. Идеи средового подхода (О.С. Газман, Н.Б. Крылова, И.Я. Лернер, Ю.С. Мануйлов, В.И. Слободчиков, С.В. Тарасов, И.С. Якиманская, В.А. Ясвин) в обучении нашли отражение в организации лингводицифровой образовательной среды при формировании цифровой грамотности как неотъемлемого компонента функциональной грамотности будущего учителя китайского языка.

Теоретическую базу исследования составили научные труды, посвященные вопросам формирования функциональной грамотности, а также проблеме развития ее конкретного компонента – цифровой грамотности: В.С. Басюк, К.Э. Безукладников, А.А. Вертьянова, Н.Ф. Виноградова, Д.Л. Готлиб, А.А. Леонтьев, Г.С. Ковалева, К.А. Занина, В.А. Захарова, О.Н. Новикова, Б.А. Крузе, Л.В. Селькина, Ю.Ю. Скрипова, А.В. Худякова, М.А. Худякова, О.В. Шабалина и др. Особенности организации обучения китайскому языку как иностранному представлены в исследованиях таких авторов, как А.Н. Алексахин, Н.А. Демина, Т.П. Задоев, И.В. Кочергин, М.К. Румянцев, М.В. Софронов, Н.А. Спешнев и др.

Анализ вышеизложенных научно-исследовательских работ показывает, что вопрос о подготовке учителя китайского языка, способного формировать функциональную грамотность у школьников, весьма актуален и требует теоретической и практической разработки.

Среди основных методов исследования:

- анализ научно-исследовательской литературы по теме исследования;

- обобщение основных идей отечественного и зарубежного методического опыта организации обучения при формировании функциональной грамотности на уроке иностранного языка;

- наблюдение за учебной деятельностью студентов – будущих учителей китайского языка;

- выявление наиболее эффективных средств и способов развития цифровой грамотности студентов с учетом основных возможностей лингвоцифровой образовательной среды педагогического вуза.

В рамках данного исследования методологически значимым является определение таких понятий, как функциональная и цифровая грамотность. Так, понятие «функциональная грамотность» понимается современными учеными как «способность человека использовать приобретенные знания для решения широкого спектра задач в ежедневных жизненных ситуациях». Обеспечение функциональной грамотности является одной из ключевых задач современного отечественного образования. Таким образом, перед учителями стоит задача сформировать у обучающихся умения решать жизненные задачи в различных сферах деятельности на основе прикладных знаний, которые необходимы для быстрой адаптации в стремительно меняющихся реалиях современности. Среди основных компонентов функциональной грамотности принято выделять финансовую, естественно-научную, читательскую, математическую, креативную, глобальную цифровую и др. Следует подчеркнуть, что на данный момент нет единого мнения о компонентном составе функциональной грамотности, это обуславливается широтой данного понятия, гибкостью и необходимостью включения элементов актуальных для постоянно меняющихся реалий современного мира.

В рамках данного исследования мы наиболее подробно остановимся на таком компоненте функциональной грамотности, как цифровая грамотность. Несмотря на относительную новизну данного понятия в современных исследованиях, уже наметилась тенденция в различных подходах к его определению. Н.Д. Берман представляет цифровую грамотность трехчастной структурой – цифровые компетенции, цифровое потребление и цифровая безопасность. Цифровая грамотность понимается им как «способность человека использовать цифровые инструменты с пользой для себя», данное определение используется в самом широком смысле и не дает четкого описания и структуры [14. С. 36].

Проанализировав современные отечественные публикации по данной теме, А.В. Шариков предлагает в своем исследовании четыре базовых подхода российских авторов: ИКТ-подход, психолого-педагогический, медийно-информационный и индустриальный. По мнению автора, только интегрируя основные положения вышеперечисленных подходов, становится возможным в полной мере отразить содержание понятия «цифровая грамотность» [15. С. 97].

И.Е. Абрамова и Е.П. Шишмолина, опираясь на трехчастную структуру Бермана, определяют цифровую грамотность как «совокуп-

ность знаний и умений для безопасного и эффективного использования цифровых инструментов и технологий» [16. С. 114].

Ю.В. Еремин, Н.И. Алмазова и другие соавторы в своем исследовании методологии развития современного иноязычного образования определяют цифровую грамотность как «способность к овладению широким научно-техническим и гуманитарным кругозором, критическому мышлению, восприятию и переработке разнообразной научно-технической и социально-экономической информации на родном и иностранном языках» [17].

Следует отметить, что понятие цифровой грамотности применительно к иноязычному обучению претерпевает постоянные изменения в силу непрерывного развития технологий, а также возможностей их использования в организации образовательного процесса.

В рамках данного исследования применительно к иноязычному образованию мы рассматриваем цифровую грамотность как способность эффективно, безопасно использовать и создавать информационный контент (образовательный продукт) на родном и изучаемом (иностранном) языке в коммуникативных и образовательных целях.

Исследование и результаты

Одной из главных характеристик современного образования является его цифровая ориентированность, подразумевающая активное применение новых технологий и цифровых ресурсов участниками образовательного процесса с целью его эффективизации. По мнению А.А. Прохоровой и В.К. Безукладникова, «преподаватель-лингвист цифровой эпохи – это качественно новый специалист эры языкового плюрализма и культурной полифонии, который должен уметь грамотно сочетать мультилингвальные педагогические технологии с разноязычными информационно-коммуникационными технологиями» [18. С. 236]. Подготовка таких специалистов, владеющих на высоком уровне не только иностранными языками, но и цифровой грамотностью, становится одной из первостепенных задач педагогического вуза при обучении студентов – будущих учителей иностранного языка. Вопрос о качественной и эффективной организации процесса обучения, в рамках которого возможно развитие цифровой грамотности студентов, является открытым и исследуется многими отечественными авторами.

Процесс развития цифровой грамотности у студентов – будущих учителей иностранного языка наиболее логично представляется нам в рамках средового подхода в обучении. Мы говорим о необходимости формирования цифровой языковой образовательной среды или лингвоцифровой среды, которая позволит интегрировать современные цифровые технологии в процесс освоения иностранного языка. Лингвоцифро-

вая среда представляет собой совокупность уникальных условий для межкультурной коммуникации, обладая широким спектром технологических возможностей, позволяет будущим учителям иностранных языков преодолевать пространственно-временные барьеры в процессе иноязычной подготовки, а также самостоятельно проектировать и применять на практике новые средства обучения. Таким образом, развитие цифровой грамотности – это не отдельный самостоятельный процесс, а органично вписанный элемент иноязычного обучения.

В своем исследовании Л.В. Сухова подчеркивает, что применение цифровых технологий в процессе иноязычной подготовки служит неисчерпаемым источником актуальных аутентичных материалов, способных повысить эффективность освоения иностранного языка [19]. Д.Е. Онорин, разделяя точку зрения В.М. Монахова, подчеркивает, что в современных реалиях формирование лингвообразовательной среды невозможно без цифровых технологий [20].

К основным характеристикам лингвоцифровой образовательной среды принято относить: адаптивность, доступность, широту, обогащенность и наполняемость. Одной из наиболее важных в современных реалиях характеристик цифровой языковой образовательной среды можно считать высокую степень ее адаптивности под индивидуальные запросы и особенности обучающихся. Доступность цифровой языковой образовательной среды превращает ее в удобный и востребованный инструмент освоения в формате дистанционного или мобильного обучения. Способность среды к расширению позволяет удовлетворить разного уровня лингво-культурологические потребности обучающихся. Обогащенность лингвоцифровой среды аутентичными материалами отвечает за наполнение картины мира студентов новыми культурными кодами и смыслами значимыми в рамках изучаемого языка. Наполняемость среды отражает возможность моделирования содержательной стороны непосредственно субъектами образовательного процесса в зависимости от актуальных запросов общества.

Представленные характеристики лингвоцифровой среды обуславливают широкий спектр возможностей ее применения в образовательном процессе:

- интеграция новой лингвистической информации с той, которая содержится в других культурно значимых системах;
- использование безграничного объема аутентичной иноязычной информации в процессе обучения;
- проведение рутинных познавательных операций с иноязычной информацией с высокой скоростью;
- анализ информации при помощи специализированных программ;
- усвоение письменной и устной форм речи одновременно при изучении видеоматериалов;

- мгновенное получение актуальной информации о современных реалиях;
- своевременная обратная связь по результатам проверки заданий или ответ на возникающие в процессе подготовки вопросы;
- повышение мотивации студентов при освоении новых источников информации;
- индивидуализация обучения;
- взаимодействие с носителями языка вне зависимости от локальной или временной ограниченности (удаленные территории, карантинная изоляция, разница в часовых поясах);
- применение мобильных технологий в обучении и др.

Интерпретируя указанные возможности лингвоцифровой образовательной среды для организации обучения студентов факультета иностранных языков педагогического вуза китайскому языку как корне-изолирующему, тональному, слоговому, а также обладающему иероглифической системой письма, в качестве наиболее востребованных следует выделить:

- возможность офлайн-контроля за правильностью (точностью, четкостью) произнесения звуков, слогов китайского языка;
- наличие большого количества аутентичных аудиоматериалов, направленных на отработку тонов;
- возможность использования приложений, способных корректировать неправильное произношение студентов;
- возможность онлайн- и офлайн-доступа электронных словарей;
- создание флеш-карточек по теме урока;
- возможность отслеживания реального применения изучаемой лексики в речи носителей языка – корпусы китайского языка;
- разработка индивидуальных вспомогательных материалов (майндмеп, чек-листы, схемы, инфографика);
- возможность самостоятельно создавать материалы, способствующие правильному освоению иероглифической письменности, такие как прописи с пошаговым (почертовым) руководством по написанию;
- доступность материалов, имеющих социальную, историческую и культурную значимость;
- возможность общения с носителями языка в условиях реального времени посредством чатов и социальных сетей.

Таким образом, отвечая типологическим особенностям китайского языка и учитывая количество различий в родном и изучаемом языке, а также преимущественно начальный уровень освоения языка у студентов, обучение в рамках лингвоцифровой среды способствует эффективизации процесса изучения китайского языка, формируя предметные и межпредметные связи. Более того, реализация возможностей лингвоцифровой среды разрешает противоречие между ограниченным учеб-

ным временем и объемом информации, необходимой к изучению. Соответственно, повышается результативность самостоятельного обучения, а также формируется автономность учащихся как готовность и навык самостоятельной работы, принятия собственных решений и ответственности за них, в том числе в ходе обучения, мотивируя каждого студента к самостоятельному и активному осуществлению учебной деятельности, осознанной оценке собственного речевого опыта и, при необходимости, его коррекции.

Реализация на практике подобных возможностей лингвоцифровой образовательной среды позволяет наиболее эффективно преодолевать сложности, возникающие у студентов в процессе обучения из-за серьезных отличий языковых систем.

Так, при подготовке студентов – будущих учителей китайского языка на факультете иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета используется комплекс элементов лингвоцифровой образовательной среды, интегрированный в рамках предметной и практической подготовки обучающихся. Применение широкого спектра элементов лингвоцифровой среды в процессе обучения китайскому языку способствует формированию цифровой грамотности у студентов. Таким образом, цифровая грамотность осваивается в процессе языковой подготовки будущих учителей.

Обучение китайскому языку студентов факультета иностранных языков начинается с вводно-фонетического курса. При формировании слухопроизносительных навыков обучающиеся сталкиваются не только с иной системой звуков и слогов, но и с наличием тонов. Более того, в китайском языке присутствует большое количество схожих слогов, а также омофонов, что повышает необходимость точного и четкого произношения. Следует также отметить, что на этапах слухового контроля и самоконтроля студенты чаще не идентифицируют собственные ошибки, в этой связи необходимы инструменты для анализа и дальнейшей ликвидации собственных ошибок. Уже на начальном этапе обучающиеся овладевают комплексом цифровых инструментов (приложения, программы, сайты) для успешного развития слухопроизносительных навыков. Так, например, применение программы SpeechAnalyzer позволяет сделать аудиозапись собственного произношения и графически отображает произнесенные тоны, что дает возможность студентам осуществлять их своевременную коррекцию. Запись собственного произношения и дальнейшая работа с ним – неотъемлемая часть развития фонетических навыков. Помимо собственных аудиозаписей в учебном процессе активно применяются фонетические сайты, на которых представлены эталоны звучания. Так, например, одним из наиболее полезных является сайт www.chineseplus.club/pinyin с фонетической таблицей сочетания инициалей и финалей с тонами и

озвучиванием носителем языка. Применяются приложения с элементами искусственного интеллекта, способные оценить правильность произнесенных звуков или слов, однако данные приложения еще находятся на стадии разработки, а также требуют оплаты. Среди мероприятий, направленных на совершенствование фонетических навыков, традиционно проводится поэтический онлайн-конкурс среди школьников, изучающих китайский язык, и студентов 1-го курса. Видеозаписи с поэтической декламацией на китайском языке презентуются в социальной сети, где победитель определяется не только компетентным жюри, но и другими участниками данной социальной группы. Подготовку школьников к поэтическому конкурсу осуществляют студенты 4-го курса в рамках педагогической практики. Студентам необходимо не только отработать и выучить со школьниками стихотворения, но и произвести видеозапись, сделать при необходимости ее коррекцию, выложить видеофайл на страницу социальной сети, все это является элементами развития цифровой грамотности будущих учителей китайского языка. Непосредственное овладение цифровой грамотностью происходит в рамках предмета «Методика обучения и воспитания китайскому языку», где студентам, среди прочих заданий, необходимо создать комплекс упражнений по фонетике, а затем при помощи доступных платформ, приложений и сервисов сделать эти упражнения в интерактивном цифровом формате и применить на практике со школьниками.

Освоению лексики китайского языка способствует использование студентами мобильных электронных словарей с онлайн- и оффлайн-доступом (например, Archchinese, Trainchinese или Zdic), электронных учебно-методических пособий. Первичное закрепление и повторение новых лексических единиц происходит с использованием онлайн-сервиса для создания флеш-карточек Quizlet, контроль и самопроверка могут быть организованы на базе тестовых онлайн-платформ ClassMaker или GoogleClass. Изучение лексики китайского языка усложняется необходимостью освоения иероглифики, здесь весьма значимым представляется овладение студентами цифровым инструментарием для создания прописей, в которых помимо произношения и значения указано количество черт в иероглифе, порядок их написания и выделение ключевого элемента, деление иероглифа на графемы и указание их функции в иероглифе, способ образования иероглифа, композиция, примеры использования и т.д. Умение создавать электронные прописи – одно из базовых умений студентов в рамках развития цифровой грамотности, для этого нами, как правило, используются такие сайты, как <https://www.an2.net/>, позволяющие создавать вспомогательные материалы для отработки каллиграфии разного уровня сложности. Данный сайт, в отличие от аналогичных, обладает расширенным набором функций – возможностью добавления пиньиня и порядка написа-

ния иероглифов, оформления поля для записи знаков, а также выбора шрифта из широкого спектра и пр. Студентам 1-го курса, обучающимся по профилю Иностранный (китайский) язык и Иностранный (английский) язык, при прохождении учебно-ознакомительной (предметной) практики предлагается создать расширенные электронные словари по освоенным темам, дополнить все лексические единицы набором прописей, а также разработать тестовые задания для их закрепления и проверки. При освоении лексических единиц неотъемлемым компонентом лингвоцифровой среды являются социальные сети. Так, например, на этапе первичного знакомства с иероглифами студентам предлагается творческий конкурс «Мой первый иероглиф» – студенты дополняют изображение иероглифа рисунком, а затем размещают свои работы в социальной сети, где другим обучающимся предлагается оценить работы. Разбор и ввод новой лексики – это трудоемкий процесс, в условиях ограниченности времени не всегда удастся рассмотреть все лексические единицы с особенностями их иероглифического воплощения. Здесь на помощь приходят видеохостинги, содержащие в себе видеуроки носителей языка по разбору новых слов. Наиболее востребованные нами в учебном процессе – аутентичный видеохостинг Youku, Youglish и QQ. Например, видеохостинг Youglish позволяет по ключевым словам найти видео носителей языка, в том числе выбрав нужную группу диалектов. Видео также сопровождается субтитрами (иероглифами и пиньинем), присутствует встроенный онлайн-словарь, срабатывающий при нажатии на слово.

Наиболее значимыми цифровыми инструментами при обучении грамматике китайского языка являются всевозможные структурирующие платформы, позволяющие организовать как индивидуальную, так и групповую работу студентов. На занятиях достаточно часто применяется платформа Migo, позволяющая систематизировать изучаемое грамматическое явление в формате групповой онлайн-работы. Сайты, на которых можно создавать схемы в стиле Mindmap или инфографики. Любое грамматическое явление легче воспринимается в виде схемы, рисунка или таблицы [21]. Студентам необходимо не только освоить сами правила или явления, но и научиться создавать вспомогательные цифровые материалы для школьников. Разработка индивидуальных цифровых вспомогательных материалов (майндмеп, чек-листы, схемы, инфографика) облегчает усвоение материала, способствует прочности и системности запоминания, а также позволяет повысить мотивацию обучающихся, поддерживает мыслительную активность [22]. Грамматический аспект требует постоянной проверки и отработки, в этой связи студентам предлагается использование всевозможных доступных тестовых онлайн-платформ для тренировки. В настоящее время инструментов для создания онлайн-тестов существует огромное количе-

ство, и основная сложность заключается в быстром освоении предлагаемого сервиса с учетом его ограничений (отсутствие фонетического руководства, ограниченное количество типов тестовых заданий, узкий спектр опций для созданий заданий, ограничение по количеству тестируемых участников). Умение быстро осваивать новые цифровые инструменты с учетом образовательных потребностей является показателем высокого уровня развития цифровой грамотности [23. С. 237].

Реализация возможностей лингвоцифровой образовательной среды при подготовке студентов – будущих учителей китайского языка уже показала свою эффективность, студенты факультета иностранных языков демонстрируют свою готовность применять на практике полученные знания и умения в области электронного обеспечения образовательного процесса. Как уже было сказано ранее, цифровая грамотность – это неотъемлемый атрибут функционирования обучающихся в лингвоцифровой среде, повышая свой уровень цифровой грамотности, студент может реализовать большее количество возможностей предлагаемых данной средой. Таким образом, правомерно говорить о том, что эффективность освоения иностранного языка в рамках цифровой языковой образовательной среды находится в прямой зависимости от качества и уровня сформированности цифровой грамотности студентов. В настоящее время крайне востребованы профессионалы не только с высоким уровнем китайского языка, но также владеющие цифровой грамотностью и готовностью постоянно ее совершенствовать. Следует отметить, что лингвистическая подготовка в совокупности с развитием цифровой грамотности у студентов – будущих учителей иностранного языка является вопросом, требующим дальнейшего изучения и практической реализации.

Заключение

Таким образом, функциональная грамотность является одной из документально подтвержденных тенденций современной системы образования, применяемой в том числе и при обучении иностранным языкам. Один из наиболее востребованных на сегодняшний день компонентов функциональной грамотности – цифровая грамотность, применительно к иноязычному обучению понимаемая как способность эффективно, безопасно использовать и создавать информационный контент (образовательный продукт) на родном и изучаемом (иностранном) языке в коммуникативных и образовательных целях. Соответственно, на сегодняшний день одной из первостепенных задач педагогического вуза при обучении студентов – будущих учителей иностранного языка становится подготовка специалистов, владеющих на высоком уровне не только иностранными языками, но и цифровой грамотностью.

В ходе профессиональной подготовки студентов факультета иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета, обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, профиль: Иностранный (китайский) язык и Иностранный (английский) язык, используется целый комплекс элементов лингвоцифровой образовательной среды, интегрированный в рамках предметного и практического обучения. Применение широкого спектра элементов лингвоцифровой среды в процессе обучения китайскому языку способствует не только качественной иноязычной подготовке, но и развитию цифровой грамотности студентов.

Настоящая публикация отражает основные компоненты, реализующие на практике возможности лингвоцифровой образовательной среды при организации обучения китайскому языку, а также особенности развития цифровой грамотности студентов.

Применение на практике подобного цифрового инструментария:

- электронные учебно-методические пособия с онлайн- и офлайн-доступом;

- мобильные электронные словари;

- приложения для мобильного обучения – программное обеспечение для смартфонов и планшетных мобильных устройств, существенно дополняющие основной языковой курс;

- программы открытого доступа для работы с произносительной стороной речи, позволяющие не только слышать звуковой эталон, но и записывать на диктофон собственное произношение с дальнейшей оценкой этих записей элементами искусственного интеллекта или преподавателем по данной дисциплине;

- китайские стриминговые платформы, позволяющие использовать мультимедийный комплекс инструментов во время занятия, что повышает интерактивность образовательного процесса.

- демонстрация студентами собственных аудио- и видеопрезентационных материалов со своих носителей, что позволяет повысить не только уровень изучаемого языка, но и цифровую грамотность;

- китайские социальные сети, позволяющие не только найти собеседника – носителя языка, но и содержащие в себе информацию для изучения;

- виртуальные лаборатории, позволяющие организовать совместную проектную деятельность с носителями китайского языка;

- видеохостинги, облачные хранилища с доступными уроками от носителей языка по различным тематическим разделам;

- платформы для проведения онлайн-занятий, встреч, вебинаров, позволяющие студентам участвовать в дистанционных языковых курсах, стажировках, практиках, организованных носителями языка, и других, дают возможность говорить о повышении мотивации студентов в про-

цессе обучения, эффективизации освоения китайского языка, а также развитии и совершенствовании цифровой грамотности обучающихся.

Настоящая публикация не претендует на исчерпывающий анализ проблемы развития цифровой грамотности при подготовке будущих учителей китайского языка, авторы осознают необходимость дальнейшего углубления и конкретизации исследуемого вопроса. Перспективы дальнейшего исследования связываются с определением содержания и структуры цифровой грамотности будущих учителей китайского языка, уровней и критериев ее сформированности, а также созданием и совершенствованием методики развития цифровой грамотности студентов.

Список источников

1. **О национальных** целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 // Вестник образования. 2018. Июнь.
2. **О национальных** целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2020.
3. **Об утверждении** методологии и критериях оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся : Приказ Рособрнадзора № 590, Минпросвещения России № 219 от 06.05.2019 // Вестник образования. 2019. Май.
4. **О внесении** изменений в методологию и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся, утвержденные приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки и Министерства просвещения Российской Федерации от 6.05.2019 № 590/219 : Приказ Рособрнадзора и Минпросвещения России от 24.12.2019 № 1718.
5. **Об организации** работы по повышению функциональной грамотности: Письмо Департамента государственной политики и управления в сфере общего образования Министерства просвещения Российской Федерации от 14.09.2021 № 03-1510 // Администратор образования. 10.2021. № 20.
6. **Об организации** работы по повышению качества образования в субъектах Российской Федерации : Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 15.09.2021 № АЗ-581/03 // Собрание законодательства Российской Федерации. 21.01.2019. № 3. Ст. 205.
7. **Об утверждении** федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (с изменениями на 18 июля 2022 года) : Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 // Официальный интернет-портал правовой информации www.pravo.gov.ru, 05.07.2021, № 0001202107050028.
8. **Об утверждении** федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (с изменениями на 18 июля 2022 года) : Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 // Официальный интернет-портал правовой информации www.pravo.gov.ru, 05.07.2021, № 0001202107050027.
9. **Педвузы** России и Китая обсудили развитие педагогического образования в эпоху цифровизации на форуме в Новосибирске. URL: <https://nspru.ru/news/pedvuzy-rossii-i-kitaya-obsudili-razvitie-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-epokhu-tsifrovizatsii-na-f/> (дата обращения: 20.11.2022).
10. **Сравнительный** анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников / К.Э. Безукладников, Д.Л. Готлиб,

- К.А. Занина [и др.] ; науч. ред. К.Э. Безукладников, В.А. Захарова ; под общ. ред. М.А. Худяковой. Пермь, 2021. 170 с.
11. **Гинецинский В.И.** Основы теоретической педагогики. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1992. 152 с.
 12. **Безукладников К.Э., Готлиб Д.Л.** Формирование функциональной грамотности в основной школе как способ повышения мотивации учения на уроках иностранного языка // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 1. С. 106–117.
 13. **Вербницкая М.В., Махмурия К.С., Трешина И.В.** Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по иностранным языкам. М., 2022. 104 с.
 14. **Берман Н.Д.** К вопросу о цифровой грамотности // Современные исследования социальных проблем. 2017. № 8. С. 35–38.
 15. **Шариков А.В.** Концепции цифровой грамотности: Российский опыт // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2018. Т. 3, № 3. С. 96–112.
 16. **Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П.** Иноязычное обучение студентов гуманитарного профиля: академическая и цифровая грамотность // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 3. С. 113–126.
 17. **Еремин Ю.В., Алмазова Н.И., Рубцова А.В., Одинокая М.А., Смольская Н.Б.** Методология развития современного иноязычного образования в контексте формирования цифровой грамотности студентов многопрофильного вуза // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электронный научный журнал. 2020. № 12 (декабрь).
 18. **Прохорова А.А., Безукладников В.К., Четкина А.И.** Особенности обучения мультилингвальных преподавателей эпохи цифровизации // Язык и культура. 2021. № 56. С. 234–253.
 19. **Сухова Л.В.** Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системно-образующий фактор // Иностранные языки в школе. 2007. № 5. С. 15–18.
 20. **Опорин Д.Е.** Лингвообразовательная среда как обязательное условие эффективного формирования самостоятельности взрослых в иноязычном обучении // Мир науки. 2017. Т. 5, № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/58PDMN317.pdf> (дата обращения: 25.10.2022).
 21. **Захарова Л.Б., Захарова Е.В.** Принцип наглядности в обучении лексике на уроках английского языка в школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 2. С. 198–203.
 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. **Прохорова А.А., Безукладников В.К., Лизунова Л.Р.** Исследование понятия и структуры лингводицифровой компетенции студента // Язык и культура. 2022. № 58. С. 236–260.

References

1. O nacional'nyh celjah i strategicheskikh zadachah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 No. 204 [On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024: Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2018 No. 204] // Vestnik obrazovanija.
2. O nacional'nyh celjah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21.07.2020 No. 474 [On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030: Decree of the President of the Russian Federation of July 21, 2020 No. 474] // SZ RF.

3. Ob utverzhdenii metodologii i kriterijah ocenki kachestva obshhego obrazovaniya v obshheobrazovatel'nyh organizacijah na osnove praktiki mezhdunarodnyh issledovanij kachestva podgotovki obuchajushhihsja: Prikaz Rosobrnadzora No. 590, Minprosveshhenija Rossii Np. 219 ot 06.05.2019 goda [On the approval of the methodology and criteria for assessing the quality of general education in general education organizations based on the practice of international studies of the quality of student training: Order of Rosobrnadzor No. 590, Ministry of Education of Russia No. 219 dated 06.05.2019] // Vestnik obrazovaniya.
4. O vnesenii izmenenij v metodologiju i kriterii ocenki kachestva obshhego obrazovaniya v obshheobrazovatel'nyh organizacijah na osnove praktiki mezhdunarodnyh issledovanij kachestva podgotovki obuchajushhihsja, utverzhdennye prikazom Federal'noj sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki i Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 6.05.2019 g. No. 590/219 [On introducing changes to the methodology and criteria for assessing the quality of general education in general education organizations based on the practice of international studies of the quality of student training, approved by order of the Federal Service for Supervision in Education and Science and the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 6, 2019 No. 590]. Prikaz Rosobrnadzora i Minprosveshhenija Rossii ot 24.12.2019 goda No. 1718.
5. Ob organizacii raboty po povysheniju funkcional'noj gramotnosti: Pis'mo Departamenta gosudarstvennoj politiki i upravleniya v sfere obshhego obrazovaniya Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 14.09.2021 g. No. 03-1510 [On the organization of work to improve functional literacy: Letter from the Department of State Policy and Management in the Sphere of General Education of the Ministry of Education of the Russian Federation dated September 14, 2021 No. 03-1510] // Administrator obrazovaniya. No. 20, Oficial'nye dokumenty v obrazovanii. Bjulleten' normativnyh pravovyh aktov. No. 36.
6. Ob organizacii raboty po povysheniju kachestva obrazovaniya v subjektah Rossijskoj Federacii: Pis'mo Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 15.09.2021 goda No. AZ-581/03 [On the organization of work to improve the quality of education in the constituent entities of the Russian Federation: Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated September 15, 2021 No. AZ-581/03] // Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii. 21.01.2019. No. 3. st. 205.
7. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniya (s izmenenijami na 18 ijulja 2022 goda): Prikaz Minprosveshhenija Rossii ot 31.05.2021 No. 286 [On approval of the federal state educational standard of primary general education (as amended on July 18, 2022): Order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021 No. 286] // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii www.pravo.gov.ru, 05.07.2021, No. 0001202107050028
8. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya (s izmenenijami na 18 ijulja 2022 goda): Prikaz Minprosveshhenija Rossii ot 31.05.2021 No. 287 [On approval of the federal state educational standard of primary general education (as amended on July 18, 2022): Order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021 No. 287] // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii www.pravo.gov.ru, 05.07.2021, No. 0001202107050027
9. Pedvuzy Rossii i Kitaya obsudili razvitiye pedagogicheskogo obrazovaniya v epokhu tsifrovizatsii na forumе v Novosibirske [Russian and Chinese pedagogical universities discussed the development of pedagogical education in the era of digitalization at the forum in Novosibirsk] // nspu.ru URL: <https://nspu.ru/news/pedvuzy-rossii-i-kitaya-obsudili-razvitie-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-epokhu-tsifrovizatsii-na-f/> (Accessed: 20.11.2022).
10. Sravnitel'nyj analiz podhodov, programm i metodik formirovaniya funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov: kollekt. monogr. [Comparative analysis of approaches, programs and methods of formation of functional literacy of younger schoolchildren]

- (2021) / K.E. Bezukladnikov, D.L. Gotlib, K.A. Zanina [i dr.]; Perm. gos. gumanit.-ped. un-t. Perm'. 170 p.
11. Ginecinskij V.I. (1992) Osnovy teoreticheskoy pedagogiki [Fundamentals of theoretical pedagogy]. SPb.: Izd-vo SPb un-ta. 152 p.
 12. Bezukladnikov K.E., Gotlib D.L. (2021) Formirovanie funkcional'noj gramotnosti v osnovnoj shkole kak sposob povysheniya motivacii ucheniya na urokah inostrannogo yazyka [Formation of functional literacy in primary school as a way to increase learning motivation in foreign language lessons] // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznaniya i pedagogiki. 1. pp. 106–117.
 13. Verbnickaja M.V., Mahmurjan K.S., Treshina I.V. (2022) Metodicheskie rekomendacii dlja uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EGE 2020 goda po inostrannym yazykam [Methodological recommendations for teachers prepared on the basis of an analysis of typical mistakes of participants in the USE 2020 in foreign languages]. M. 104 p.
 14. Berman N.D. (2017) K voprosu o cifrovoj gramotnosti [To the question of digital literacy] // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. 8. pp. 35–38.
 15. Sharikov A.V. (2018) Konceptii cifrovoj gramotnosti: Rossijskij opyt [Concepts of digital literacy: Russian experience] // Kommunikacii. Media. Dizajn. Vol. 3 (3). pp. 96–112.
 16. Abramova I.E., Shishmolina E.P. (2022) Inojazychnoe obuchenie studentov gumanitarnogo profilja: akademicheskaja i cifrovaja gramotnost' [Foreign language teaching of students majoring at humanities: academic and digital literacy] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Pedagogika. 3. pp. 113–126.
 17. Eremin Ju.V., Almazova N.I., Rubcova A.V., Odinkaja M.A., Smol'skaja N.B. (2020) Metodologija razvitija sovremennogo inojazychnogo obrazovaniya v kontekste formirovaniya cifrovoj gramotnosti studentov mnogoprofil'nogo vuza [Methodology for the development of modern foreign language education in the context of the formation of digital literacy of students of a multidisciplinary university] // Pis'ma v Emissija.Offline: elektronnyj nauchnyj zhurnal. 12.
 18. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Chechetkina A.I. (2021) Osobennosti obucheniya multilingval'nyh prepodavatelej epohi cifrovizacii [Features of teaching multilingual teachers in the era of digitalization] // Yazyk i kul'tura. 56. pp. 234–253.
 19. Sukhova L.V. (2007) Kommunikativno-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku i yazykovaja parasreda kak ego sistemno-obrazujushhij factor [Communicative-oriented teaching of a foreign language and the language paraenvironment as its system-forming factor] // IJaSh. 5. pp. 15–18.
 20. Onorin D.E. (2017) Lingvoobrazovatel'naja sreda kak objazatel'noe uslovie jeffektivnogo formirovaniya samostojatel'nosti vzroslyh v inojazychnom obuchenii [Linguistic educational environment as a prerequisite for the effective formation of adult independence in foreign language education] // Internet-zhurnal "Mir nauki". Vol. 5 (3). URL: <http://mir-nauki.com/PDF/58PDMN317.pdf> (Accessed: 25.10.2022).
 21. Zakharova L.B., Zakharova E.V. (2021) Princip nagljadnosti v obuchenii leksike na urokakh anglijskogo yazyka v shkole [The principle of visualization in teaching vocabulary in English lessons at school] // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. Vol. 6 (2). pp. 198–203.
 22. Gural S.K., Krasnopeeva T.O., Smokotin V.M., Sorokoumova S.N. (2019) Tseli, zadachi, principy i sodержanie individual'nyh traektorij s uchetom latentnyh 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. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Lizunova L.R. (2022) Issledovanie ponyatiya i struktury lingostyfrovoj kompetensii studenta [Study of the concept and structure of the student's linguo-digital competence] // Yazuk i kul'tura. 58. pp. 236–260.

Информация об авторах:

Костина Е.А. – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия). E-mail: ea_kostina@mail.ru

Соболева Ж.С. – старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия). E-mail: chisto_janna@mail.ru

Макаренко Л.А. – старший преподаватель кафедры китайского языка, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия). E-mail: makarenkolidia@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kostina E.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, Professor of the English Department, Dean of the Foreign Languages Faculty, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia). E-mail: ea_kostina@mail.ru

Soboleva J.S., Senior Lecturer of the Department of Chinese, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia). E-mail: chisto_janna@mail.ru

Makarenko L.A., Senior Lecturer of the Department of Chinese, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia). E-mail: makarenkolidia@gmail.com

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК 811.1/2

doi: 10.17223/19996195/61/13

Ценностный потенциал современного учебника иностранного языка для юридических вузов

Константин Михайлович Левитан¹, Мария Анатольевна Югова²

^{1, 2} *Уральский государственный юридический университет, Екатеринбург, Россия*

¹ *levi22992@yandex.ru*

² *mayugova@mail.ru*

Аннотация. Стратегическая задача развития высшего образования в настоящее время заключается в обновлении его содержания, внедрении эффективных технологий обучения, воспитании успешного поколения граждан страны, владеющих адекватными времени знаниями, практическими навыками и умениями, формировании мотивированной компетентной личности и достижении на этой основе нового качества образовательных результатов. В условиях обновления содержания цифровизации иноязычного высшего образования большая роль принадлежит учебнику как совокупности всех компонентов учебно-воспитательного процесса.

Излагаются теоретические и практические результаты многолетней научно-исследовательской работы кафедры русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета (УрГЮУ) по заявленной теме. Подчеркивается, что постулат о синергетическом единстве воспитания и обучения является аксиологически значимым и, выступая источником развития человека, раскрывается через присвоение культуры и ценностей культуры. Ценностные качества наряду с целевыми установками предопределяют в известной степени методологию юридического образования, обуславливают соответствующие требования по организации учебного процесса, подготовке и переподготовке преподавательских кадров, учебников и учебных пособий. Синтез аксиологических и методологических аспектов проявляется при подходе к юридическому образованию одновременно как процессу приобретения знаний и как результату этого процесса, совокупности теоретических, практических и овеществленных знаний. Ценностные качества юридического образования можно отследить также через характеристику его содержания и специфику профессиональной подготовки специалистов.

Цель статьи – выявить и проанализировать ценностный потенциал учебников иностранного языка, влияющий на развитие языковой личности студента-юриста в информационно-образовательном пространстве, где содержанием современного иноязычного образования признается культура как система ценностей. В условиях современной предметной информационно-образовательной среды (ИОС) учебник как модель учебно-воспитательного процесса отражает все необходимые элементы системы обучения, воспитания и развития, занимая центральное место среди средств обучения в ИОС. Авторы обращаются к постулатам ценностной педагогики, которые методологически коррелируют с принципами личностно ориентированного и личностно развивающего образования. Ценностная педагогика делает акцент на взаимообогащающем участии образовательного процесса педагогическом взаимодействии, определяя в качестве важнейшей цели гармонизацию возможностей личности учащихся и воспитательных воздействий педагога.

Показано, что учебник как транслятор ценностей оказывает влияние на становление ценностно-смысловых образований личности через свое содержание и дидактическую организацию. На основе учебника осуществляется синтез индивидуальной системы ценностей и установок с объективно существующей системой социокультурных и профессиональных ценностей в сфере юридического образования, представленных и в федеральных государственных образовательных стандартах, и появляется возможность создать ценностную общность, гарантирующую стабильность социальной системе.

Учебник как целостный текст нацелен на развитие универсальных (ключевых) компетентностей в трех сферах: познание, взаимодействие с людьми, управление собой. Тексты передают через свое содержание заложенные в них смыслы и оказывают влияние на формирование языковой, концептуальной и ценностной картин мира. Для того чтобы ценности, представленные в текстах и заданиях учебника, стали частью ценностно-мотивационной сферы студентов, необходимо побудить их к присвоению этих ценностей, к включению в процесс формирования ценностного опыта через воспитание навыков и привычек поведения в результате учебно-воспитательной деятельности и межличностного взаимодействия. С этой целью в учебник включаются упражнения и задания, разработанные на основе личностно-деятельностного и личностно ориентированного подходов, побуждающие к применению полученных знаний, проявлению инициативы, самостоятельности, сотрудничеству, критическому мышлению, развитию личностных качеств, коррелирующих с ценностями юридической профессии.

В основе информационно-образовательной среды вуза находится структурное триединство образовательного процесса: компетентная личность преподавателя – эффективное средство обучения (современный учебник) – мотивированный на учебу студент, которое обеспечивает повышение эффективности и качества современного иноязычного профессионального образования через диалог культур. Именно эта триада позволяет компетентному преподавателю выстроить процесс обучения, учитывая существующую в современной методике преподавания иностранных языков полиподходность, посредством моделирования условий и ситуаций будущей профессиональной деятельности и формирования ценностного опыта студентов.

Рассматривается реализация данных теоретических положений на примере учебников английского языка для юристов, созданных на кафедре русского, иностранных языков и культуры речи УрГЮУ и получивших положительную оценку профессионального сообщества.

Ключевые слова: ценности юридического образования и науки, социокультурные ценности, профессиональные ценности, функции учебника, содержание и методика учебников английского языка для юристов

Для цитирования: Левитан К.М., Югова М.А. Ценностный потенциал современного учебника иностранного языка для юридических вузов // Язык и культура. 2023. № 61. С. 235–255. doi: 10.17223/19996195/61/13

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/13

Value potential of a modern foreign language textbook for law schools

Konstantin M. Levitan¹, Maria A. Yugova²

^{1, 2} *Ural State Law University, Ekaterinburg, Russia*

¹ *levi22992@yandex.ru*

² *mayugova@mail.ru*

Abstract. At present, the strategic goals of the higher education development are to update its content, to introduce effective learning technologies, to upbring a successful generation of Russian citizens possessing contemporary knowledge and practical skills, to form a motivated competent person and, as a result, to achieve new quality educational outcomes. In the context of updating the content of the digitalization of higher education in foreign language teaching the textbook plays an important role as a set of all educational process components.

The article presents the theoretical and practical results of multi-year research on the declared topic conducted by the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture of the Ural State Law University. It is emphasized that the postulate on the synergetic unity of education and training is axiologically significant and, acting as a source of human development, is revealed through the appropriation of culture and cultural values. Value qualities, along with target settings, determine to a certain extent the methodology of legal education and the corresponding requirements for the organization of the educational process, training and retraining of the teaching staff, textbooks and teaching aids. The synthesis of axiological and methodological aspects is manifested in the approach to legal education both as a process of acquiring knowledge and as a result of this process, a set of theoretical, practical and materialized knowledge. The value qualities of legal education can also be traced through the characteristics of its content and the specifics of professional training of specialists.

The purpose of the article is to identify and analyze the value potential of foreign language textbooks that affects the development of the linguistic personality of a law student in the information and educational space, where culture as a system of values is recognized as the content of modern foreign language education. In the context of the modern information and educational environment, a textbook as a model of the educational process reflects all the necessary elements of the system of education, upbringing and development by occupying a central place among the teaching tools in the information and educational environment. The authors turn to the postulates of values-based pedagogy, which methodologically correlate with the principles of personality-oriented and personality-developing education. Value-based pedagogy focuses on the pedagogical interaction that enriches the participants of the educational process and defines the harmonization of the capabilities of the students' personality and the educational influences of the teacher as the most important goal.

The article demonstrates that the textbook as a translator of values influences the making of values-based and conceptual manifestations of the individual through the textbook content and didactic organization. On the basis of the textbook, an individual system of values and attitudes is synthesized with an objectively existing system of socio-cultural and professional values in the field of legal education, presented in the

Federal State Educational Standards, and it becomes possible to create and maintain community shared values that guarantees the stability of the social system.

The textbook as an integral text is aimed at the development of universal (key) competencies in three areas: cognition, interaction with people, self-management. Texts convey the meanings inherent in them through their content and influence the formation of linguistic, conceptual and value worldviews. As for the values presented in the texts and tasks of the textbook to become part of the value-motivational sphere of students, it is necessary to encourage the students to appropriate these values, to include them in the process of forming value experience through developing skills and behavioral habits as a result of educational activities and interpersonal interaction. For this purpose, the textbook includes exercises and tasks developed on the basis of personality-developing and personality-oriented approaches, encouraging the application of acquired knowledge, the manifestation of initiative, independence, cooperation, critical thinking, the development of personal qualities that correlate with the values of legal education.

The information and educational environment of the university is based on the structural trinity of the educational process which ensures an increase in the efficiency and quality of modern foreign-language professional education through the dialogue of cultures: the competent personality of a teacher - an effective teaching tool (a modern textbook) – a student motivated to study. It is this triad that allows a competent teacher to build the learning process, taking into account a variety of approaches existing in the modern methodology of teaching foreign languages, by modeling the conditions and situations of future professional activity and the formation of students' value experience.

The article considers the implementation of these theoretical provisions illustrated by the English textbooks for lawyers that have been created at the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture of the Ural State Law University and favourably received by the professional community.

Keywords: values of legal education and science, socio-cultural values, professional values, textbook functions, content and methodology of the ESP textbooks for law students

For citation: Levitan K.M., Yugova M.A. Value potential of a modern foreign language textbook for law schools. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 235-255. doi: 10.17223/19996195/61/13

Введение

Рассмотрим основные понятия данной статьи, в которой частично излагаются результаты многолетнего исследования участников научной школы кафедры русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета (УрГЮУ) по заявленной теме.

В отечественной научной психолого-педагогической литературе указывается, что еще в 1920–1930-е гг. Л.С. Выготский заложил основы концепции, согласно которой психическое развитие человека осуществляется посредством его *воспитания и обучения* как всеобщей формы присвоения *общественно-исторических потребностей и способностей*. Для человека присвоение культуры выступает не как усло-

вие, а как источник развития. Диалог культур как философия современного иноязычного образования предполагает как раз укоренение человека в культуре через язык и познание языка через культуру. В основе психического развития лежит специфическая воспроизводящая деятельность человека, посредством которой он присваивает фундаментальные потребности и способности. Собственное развитие индивид начинает с активного присвоения потребности в общении, которое является исторически первой формой развития человеческой культуры. Игровая, интенсивная коммуникативная и учебная деятельность вводят постепенно индивида в мир науки, права, нравственности [1].

Среди основных направлений современных исследований актуальных вопросов обучения иностранным языкам в высшей школе выделяют два доминирующих педагогических подхода: профессионально ориентированное обучение, развиваемое в отечественной науке и образовании, и предметно-языковое интегрированное обучение, популярное в европейских странах (content and language-integrated learning – CLIL). Предметно-языковое обучение рассматривается сегодня как необходимое условие подготовки будущих специалистов в своей профессиональной сфере [2].

Система CLIL строится на основе 4К (контент, коммуникация, когнция, культура), где систематизирующим компонентом выступает содержательный – контент. Содержание обучения направлено на развитие личности обучающегося, его когнитивных способностей; овладение иностранным языком происходит одновременно с овладением профильной дисциплиной в процессе изучения и усвоения профессионально значимой информации на иностранном языке.

По результатам сравнительного исследования двух рассматриваемых педагогических подходов авторы делают вывод о том, что концептуальная основа профессионально ориентированного и интегрированного обучения (CLIL) во многом совпадает. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, применяемое в российской системе высшего профессионального образования, имеет самостоятельную, глубоко разработанную основу, базирующуюся на достижениях отечественной психологии, педагогики и методики. Данный подход продолжает развиваться в соответствии с требованиями образовательной политики, постепенно внедряя и такие современные тенденции, как междисциплинарная интеграция в преподавании иностранных языков и профильных дисциплин [2. С. 130–131].

Педагогическая интеграция высшего иноязычного образования выступает в противовес узкой дисциплинарной специализации, которая приводит к снижению потенциала, фрагментарному восприятию знаний и отсутствию у обучающегося целостной языковой картины мира. В силу своей специфики она способна положительно влиять на рост уровня профессиональной компетентности будущих специалистов [3].

На основе синергетического подхода к языку и его обучению в научно-методической школе Томского государственного университета разработана инновационная методика обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе. Эта методика вобрала в себя современные научные наработки и основывается на модели обучения иностранному языку (дискурсу) как сверхсложной саморазвивающейся системе, в которой язык, среда, языковая личность являются открытой саморазвивающейся системой.

Предложенная автором данной методики профессором С.К. Гураль модель обучения иноязычному дискурсу «язык–среда–личность» осознается как целостная система в контексте эволюционного синергетического подхода, обладающая большим эвристическим потенциалом. Этот потенциал обеспечивается совокупностью и взаимодействием тех систем, которые, с одной стороны, создаются и поддерживаются благодаря языку, а с другой – сами служат условием и способом его существования (системы средств коммуникации, развития мышления и психики, познания, эмоционально-психологического воздействия, формирования культуры и др.) [4].

Некоторые положения данной методики нашли свое развитие и воплощение в теоретических исследованиях представителей научной школы кафедры русского, иностранных языков и культуры речи УрГЮУ, а также в кафедральных учебниках для студентов-юристов, о чем идет речь в этой статье далее.

Анализируя юридическое образование с позиций аксиологии, известный российский ученый-правовед В.Д. Перевалов рассматривает его как общее социальное и личностное благо. В частности, он подчеркивает, что ценность юридического образования как общего социального блага раскрывается прежде всего через востребованность его обществом. При этом надо различать общественную потребность в юридических знаниях, общественную потребность в юридических институтах и процедурах и общественную потребность в квалифицированных профессиональных юридических кадрах [5].

В *личностном* плане ценность юридического образования заключается прежде всего в том, что оно описывается как приобретение благих пристрастий и привычек. По мере роста и совершенствования «юридического образовательного капитала» новое удовольствие от узнавания и научения требует меньших затрат, усилий и энергии, чем на ранних стадиях. Это совершенно противоположно формированию пагубных пристрастий, например наркомании, где каждое следующее удовольствие влечет за собой все большее разрушение здоровья и деградацию личности. Подход к образованию как личному благу (ценности) объясняет феномен «образование в течение всей жизни». Стремление к познанию нового, преодоление себя и определенных образова-

тельных «барьеров», общение на лекциях, гуманитарных курсах, семинарах и даже электронные контакты доставляют человеку, в конечном счете, удовольствие, у него реализуется чувство удовлетворенности прожитым временем.

Методология исследования

В образовательном процессе задача преподавателя – сначала выявить индивидуальные способности студентов к усвоению учебных дисциплин и склонности к тому или иному роду юридической деятельности, а затем организовать дело таким образом, чтобы студент в процессе обучения, а выпускник в дальнейшей практической деятельности получал удовлетворение от приобретенных и приобретаемых знаний, умений и навыков.

Ценностные свойства юридического образования и просвещения в широком смысле слова можно выявить и проследить их развитие сквозь призму правового статуса человека. Человек в процессе своей жизни приобретает не только социальный опыт, разнообразные знания, но и субъективные права, свободы, обязанности и, как правило, по возрастающей. Можно согласиться с философским тезисом о том, что в абстрактном плане наивысшей ценностью является сама жизнь во всей ее многозначности. Но при этом важно подчеркнуть, что «жизнь должна рассматриваться правом не только как форма биологического существования, но и как способ самореализации конкретной личности» [6. С. 12].

Ценностные качества юридического образования могут быть выявлены также через характеристику его содержания и специфику профессиональной подготовки специалистов, через определение степени влияния на формирование общей и правовой культуры населения, на достижение гражданского согласия в обществе. Позитивным представляется установление в ст. 12 Закона об образовании требования о том, что содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

Аксиологически значимым является общепризнанное положение о единстве процесса *воспитания* и *обучения*, в ходе которого студент приобретает не только качественные профессиональные знания, но и духовно-нравственные ценности, волевые установки, социальный опыт. Образование помогает выявить внутренние ресурсы и многократно

увеличивает возможности человека найти свое место и роль в социуме, выстроить нормативные отношения с окружающим миром.

Ценностные качества вместе с целевыми установками предопределяют в известной степени и методологию юридического образования, обуславливают соответствующие требования по организации учебного процесса, подготовке и переподготовке преподавательских кадров, учебников и учебных пособий. Синтез аксиологических и методологических аспектов проявляется при подходе к юридическому образованию одновременно как *процессу* приобретения знаний и как *результату* этого процесса, совокупности теоретических, практических и овеществленных знаний. В индивидуальном плане такой подход позволяет увидеть динамику развития личности в сфере образовательных отношений и фиксации накопленных знаний, умений и навыков в процессе ее социализации. Юридическое, как любое другое, образование предполагает последовательное, с учетом индивидуальных особенностей человека, возрастающее обучающее воздействие с акцентом на мотивирование и стимулирование развития внутренних интеллектуальных ресурсов обучаемого.

Ценностный потенциал учебника иностранного языка определяется спецификой данного учебного предмета, которая заключается в том, что смысл овладения иностранным языком – не только и не столько в приобретении языковых и страноведческих знаний, сколько в развитии навыков и умений активной иноязычной речевой деятельности с использованием этих знаний. Воспитательные, образовательные и развивающие цели реализуются таким образом непосредственно в учебном процессе формирования иноязычной речевой компетентности, т.е. способности осуществлять межличностное, межкультурное общение средствами изучаемого языка [7].

Содержание и структуру учебника на каждом этапе развития общества определяет социальный заказ с учетом достижений в сфере теории и практики образования. В качестве основополагающих социальных характеристик современной личности выделяют способности человека к самоанализу, самооценке и саморазвитию, готовность к творческой деятельности, коммуникабельность (умение сотрудничать в коллективе), поиск и освоение необходимой информации для принятия стратегических и тактических решений. Эти умения имеют важное значение для самоидентификации человека в усложняющемся поликультурном мире, для освоения ценностей других культур. Культура как система ценностей, а не сумма знаний, признается содержанием современного иноязычного образования. Но для того, чтобы стать ценностью конкретной личности, каждая ценность своей или иной культуры должна быть этой личностью пережита и интерпретирована [8].

В условиях современной предметной информационно-образовательной среды (ИОС) учебник в печатном или электронном виде вы-

ступает как совокупность всех компонентов учебно-воспитательного процесса, т.е. как интегративная основа обучения иноязычноречевой деятельности. Учебник в нужной последовательности отражает все необходимые элементы системы обучения, воспитания и развития, занимающая центральное место среди средств обучения в ИОС. Этот вывод находит свое подтверждение и в активно развиваемой в последние годы методике обучения профессиональному иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе, обладающей междисциплинарным статусом и основанной на синергетических принципах, в которых язык, среда, языковая личность являются открытой саморазвивающейся системой. Об этом мы писали выше [4, 9].

Исследование и результаты

Аксиологическая сущность учебников по языку – это «создание обучающей среды (в широком смысле – информационно-образовательной) и представление системы ценностей, обеспечение ценностно-ориентированного содержания и выбор оптимального методического инструментария, стремление к достижению гармонии как качества содержания учебных материалов и формирование целостного (ценностного) взгляда на язык. Ценностный критерий – это критерий устойчивости образования» [10. С. 20].

Учебник выступает транслятором ценностей и влияет на становление ценностно-смысловых образований личности через содержание и его дидактическую организацию. Выделим социокультурные и профессиональные ценности информационно-образовательной среды.

Социокультурные ценности – это «основные жизненные смыслы, которыми люди руководствуются в своей повседневной жизни, смыслы, которые в значительной степени определяют отношение людей к окружающей их действительности и детерминируют основные модели социального поведения человека» [11] и включают в себя универсальные (общепринятые, общечеловеческие) и этноспецифические (в концентрированном виде выражают особенности соответствующей культуры) ценности [12].

Профессиональные ценности – значимые для профессионального сообщества и конкретного специалиста этические нормы, идеи, концепции, знания, умения, взгляды, убеждения, идеалы, качества личности, необходимые для успешного выполнения профессиональной роли [13].

Через взаимодействие в учебно-познавательной деятельности (организованной, в частности, на основе учебника) возможно осуществить синтез индивидуальной системы ценностей и установок с объективно существующей системой ценностей в сфере юридического образования, представленных и в федеральных государственных образова-

тельных стандартах, и создать ценностную общность, гарантирующую стабильность социальной системе.

Рассмотрим реализацию данных теоретических положений на примере учебников английского языка для юристов, созданных на кафедре русского, иностранных языков и культуры речи УрГЮУ и получивших положительную оценку профессионального сообщества [14]. Учебники прошли достаточную апробацию в ходе преподавания английского языка на бакалавриате и специалитете в течение шести лет, в магистратуре и аспирантуре УрГЮУ в течение трех лет, и широко применяются по рекомендации учебно-методического объединения в системе высшего образования во многих российских вузах на различных уровнях высшего юридического образования. Это подтверждают различные награды за высокое качество: неоднократно переизданный учебник для академического бакалавриата и специалитета награжден грамотой «Выбор вузов» «за качественный, актуальный и методически насыщенный гуманитарный контент, наиболее востребованный студентами России и русскоязычного образовательного пространства», также здесь отмечается, что 195 учебных заведений пользовались этим учебником в 2020 г. на платформе ugait.ru. В 2021 г. учебник стал лауреатом национальной ежегодной премии «Выбор вузов России – 2021» за созданный авторами оригинальный, актуальный и методически оформленный учебный контент, который на платформе ugait.ru использовали в 202 учебных заведениях [15]; учебник для магистратуры и аспирантуры «Legal English» награжден дипломом в номинации «Открытие года» VII Всероссийской премии «Золотой Фонд» в 2021 г. [16].

Учебник «Английский язык для юристов (академический бакалавриат, специалитет)» состоит из четырех тематических частей: *I am a Law School Student; Different Countries, Different Worlds; Law and Lawyers; Practice*. Первая часть включает несколько разделов: *About myself and my family; Legal Education in Russia and abroad; Studying law in Russia and abroad*. Каждая часть содержит языковой и речевой материал в виде текстов, языковых (лексических и грамматических) упражнений, условно-коммуникативных и коммуникативных (речевых) упражнений [15]. Тексты передают через свое содержание заложенные в них смыслы и оказывают влияние на формирование языковой, концептуальной и ценностной картин мира. Учебник как целостный текст нацелен на развитие универсальных (ключевых) компетентностей в трех сферах: познание, взаимодействие с людьми, управление собой.

Каждая глава содержит задания, тренирующие употребление формул речевого этикета и хорошие манеры, которые демонстрируют уважение и внимание к окружающим, конвенциональность и ритуализованность национального дискурса. Задания включают в себя фразы, позволяющие выразить согласие (*Quite so. I'm of the same opinion*) и

несогласие (*I don't think that's (true, right, correct)*); фразы удивления, фразы-реакции на новости (*That's wonderful/great/ fantastic! What a wonderful idea! That's crazy/amazing/incredible! What a lovely surprise!*); фразы, демонстрирующие ваше внимание к тому, что собеседник говорит (*Right. / I see. (I understand) Oh, really! That's interesting!*); фразы о том, что вы что-то не знаете (*I have to say I know very little about..., but I don't actually know a great deal about... , but...*); фразы с просьбой к собеседнику повторить то, что было непонятно (*I'm sorry. I didn't quite catch that. Could you say that again, please?*) и т.д.

Первая часть относится к бытовой, повседневной сфере общения и через тексты «My Family», «Hobbies», «Biography of S.S. Alekseev» раскрывает такие универсальные ценности, как семья, жизнь, здоровье, дружба, уважение к традициям, творчество. В тексте о С.С. Алексееве представлен жизненный путь выдающегося российского юриста и транслируются кроме вышеупомянутых ценностей ценности профессиональные: *продуктивная профессиональная жизнь, познание, развитие, право, целеустремленность, дисциплина, чувство долга.*

Разделы «Legal Education in Russia and abroad»; «Studying law in Russia and abroad» включают тексты о системах образования и содержании образования в России, Великобритании и США. Тексты передают этноспецифические ценности юридической профессии: *верность традиции, верховенство права, влияние профессиональных сообществ на образование, рационализм, толерантность* и, соответственно, содержат лингвокультурные маркеры национального дискурса. В тексте «Legal education in Great Britain» описывается система юридического образования Великобритании, уделяется внимание тому факту, что профессия юриста уникальна своим традиционным для этой страны делением на барристеров (*barrister*) и солиситоров (*solicitor*), также вводятся реалии, например *Inns of Court, Law Society, Bar Council*, которые демонстрируют вековую приверженность традициям в каждой профессии, стремление соблюдать нормы и играть по правилам, что дает возможность стать частью элитарного «клана» британских юристов. Такие ценности, как индивидуализм, прагматизм, независимость, автономия личности, можно увидеть через тексты о содержании образования в Великобритании и США, в которых говорится об учебных программах, видах учебных занятий: есть обязательные предметы (*compulsory/mandatory*); предметы, которые студенты выбирают в зависимости от сферы своих профессиональных приоритетов; занятия в малых группах (*tutorials/supervisions*), предоставляющие возможность глубоко и подробно обсудить вопросы один на один с преподавателем.

В разделе «Different Countries, Different Worlds» рассматриваются страноведческие аспекты, связанные с географией, экономикой, экологией, государственным устройством каждой страны (России, Великобритании и

США). В юните о государственном устройстве страны этноспецифические ценности – лингвокультурные маркеры национального дискурса превалируют за счет историко-культурных реалий: *монархия, король или королева, парламент, верховенство закона, демократия, президент, республика*.

В части 3 (Unit 6 *Legal Systems*, Unit 7 *Branches of law*, Unit 8 *Legal professions*) отражены особенности правовых систем и раскрываются базовые аспекты различных отраслей права: международное, договорное, трудовое, право акционерных компаний, семейное, гражданское право и процесс, уголовное право и процесс, а также содержание профессиональной деятельности представителей юридической профессии в России, Великобритании и США. В этой части отражены все три вида ценностей: универсальные, этноспецифические и профессиональные, которые в некоторых случаях перекликаются.

В разделе «*Legal Systems*» смыслообразующими концептами выступают понятия *civil law* (континентальное право, романо-германская правовая семья), *common law* (общее право, англосаксонская правовая семья), *precedent* (прецедент), *rule of law* (верховенство права, норма права), *written law* (писанное право), *court* (суд). Работа с текстами и заданиями на основе этих и других понятий закладывает понимание специфики функционирования различных правовых систем. Например, упражнение для сравнительно-правового анализа и обсуждения своеобразия, сходства и различия правовых систем:

Comparing and Contrasting.

a) *Study the examples below and pay attention to the expressions used to contrast ideas.*

• *Unlike / in contrast to the countries of continental Europe, Britain and the US belong to the common law system.*

• *The civil law system has its roots in ancient Roman law, whereas / but / while the common law system began developing in England almost a millennium ago.*

b) *Compare the two systems in terms of history and sources, using the following speech patterns:*

Model 1. (Un)like + N, S+V.

Model 2. In contrast to + N, S+V.

Model 3. S+V, but/whereas/while S+V.

c) *Write a paragraph (300 words), describing the legal system in Russia compared with other countries. Include the information about the type of legal system, sources of law and the system of law.*

В разделе «*Branches of law*» особо стоит отметить главу «*International Law and Human Rights Law*». В этой главе студенты знакомятся с правами человека (право на жизнь, на свободу и безопасность, на справедливый суд, образование и т.д.), которые отражают универсальные ценности, характерные для любого цивилизованного общества.

Коммуникативная цель обучения должна обеспечивать овладение иноязычным общением во всех его функциях:

1) познавательной/информационной (умением сообщить/запросить информацию): например задание: *Organize a workshop, choose the Chairperson. All participants are to make a power-point presentation, to wear an identity-badge, to be attentive listeners and to ask their foreign counterparts a lot of questions. The chairperson is to have a list of participants, to start, proceed and close the workshop, to encourage participants ask questions and take part in heated debates. Use appropriate formulas;*

2) регулятивной (выразить просьбу, дать совет, высказать предложение): например задание: *Read and translate the texts A, B, C and D below. Compare and contrast legal skills of American and Russian law school graduates. Text A Fundamental Lawyering Skills;*

3) ценностно-ориентационной, эмоционально-оценочной (выразить мнение, желание, дать оценку и т.д.), например *Read and translate the text. Fundamental Values of the Profession;*

4) этикетной (конвенциональной), т.е. уметь соблюдать общепринятые в стране изучаемого языка нормы поведения (речевого и неречевого), например *Read an interview with Chris A. Stachtaris, a family law attorney with a Pittsburgh law firm, who provides an insight into the challenging practice of family law. Match the questions to the answers.*

Учебник, опосредуя взаимодействие преподавателя и студента, выступает моделью учебного процесса, отражая цель, задачи, содержание, структуры и методы обучения.

В основе методической организации учебника «Английский язык для юристов (бакалавриат, специалитет)» и «Английский язык для юристов (магистратура и аспирантура)» лежат следующие принципы: 1. Сочетание профессионально ориентированного и интегрированного предметно-языкового подхода в обучении иностранному языку для профессиональных целей (синергетическая модель учения). 2. Диалог культур как философия современного иноязычного образования. 3. Развитие инновационной языковой личности студентов на основе лингводидактических моделей, разработанных в отечественной методике преподавания русского и иностранных языков. 4. Использование инновационных педагогических технологий [17].

Ценностная педагогика делает акцент на взаимообогащающем участников образовательного процесса педагогическом взаимодействии, определяя в качестве важнейшей цели гармонизацию возможностей личности учащихся и воспитательных воздействий педагога. Педагогическая деятельность как сотрудничество и сотворчество учащихся и преподавателей выдвигает на первый план творческие, ценностные аспекты образовательной деятельности, основанной на эффективном педагогическом диалоге в качестве средства развития ценностных от-

ношений и языковой личности в целом для достижения более высоких уровней интеграции субъекта интерактивного образования и социально-педагогической среды.

Интерактивная методика, возникшая в рамках педагогики сотрудничества, использует описанные выше принципы дискурс-анализа и радикально изменяет субъект-объектную педагогическую парадигму «преподаватель–обучающийся», превращая ее в субъект-субъектную, где преподаватель и учащийся выступают как равноправные субъекты-партнеры образовательного процесса. У них одна общая цель: развитие и саморазвитие профессионально компетентной личности юриста.

Ценностная педагогика, как было установлено, по многим параметрам соотносится с современными педагогическими концепциями *личностно ориентированного* и *личностно развивающего образования*, где главной целью и ценностью провозглашается развитие целостной личности обучающихся на основе продуктивного взаимодействия с обучающим, а личностным смыслом становится самоактуализация и саморазвитие личности каждого участника этого педагогического взаимодействия (диалога). Поскольку молодые люди впитывают все то, что составляет духовно-нравственную атмосферу общества, сами воспитатели (обучающие) должны быть для учащихся ярким примером положительного социального характера, транслятором доминантных образовательных ценностей [14].

Для того чтобы ценности, представленные в текстах учебника, стали собственными убеждениями студентов, частью их ценностно-мотивационной сферы, необходимо сформировать или подтолкнуть их к присвоению этих ценностей, к включению в процесс формирования ценностного опыта через воспитание навыков и привычек поведения. Опыт формируется в результате деятельности и межличностного взаимодействия, поэтому в учебник включены упражнения и задания, построенные на основе методов личностно-деятельностного и личностно ориентированного подходов, побуждающие к применению полученных знаний, проявлению инициативы, самостоятельности, сотрудничеству, критическому мышлению, развитию личностных качеств, коррелирующих с ценностями юридической профессии: справедливость, стремление к истине, честность, доказательность, уважение личности каждого человека, добросовестность.

Дидактические игры – это «специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых учащимся предлагается найти выход» [18. С. 309]. В таких играх учащиеся выступают «активными преобразователями действительности». В дидактической игре определяющей является деятельность учащихся, их умение ориентироваться в определенной ситуации, умение самостоятельно находить выход, решать конфликт, большую роль имеет умение работать в команде,

прислушиваться к чужому мнению, понимать товарищей. В деятельности ценности превращаются в мотивы поведения личности и способствуют формированию профессионально значимых нравственных качеств и психологических свойств личности юриста. Деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этого вида деятельности в целом. В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, которая сочетает в себе учебный и профессиональный элементы. Кроме того, в условиях совместной работы каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, т.е. ускоряется процесс социализации.

В учебнике содержатся задания с четкими алгоритмами проведения ролевых игр по темам *Emloyment, Trial, Government and politics, British Judicial System, Lawyers and clients*.

В главе «*Lawyers and clients*» задачей ролевой игры выступает воссоздание интервьюирования клиента (начальной стадии работы над делом), который обратился со своей проблемой к юристу. В задании оговорены условия проведения игры и ее фабула:

1. *Act out an interview. Get together with one other person. One of you takes Client Scenario A. The other takes Client Scenario B. Both scenarios are in the section "Additional texts".*

2. *Take it in turns to act as the Lawyer and the Client in each scenario. It is up to the "Client" how much of the scenario they reveal to the "Lawyer". Bear in mind that they are seeking legal advice but may also be sensitive about sharing confidential information concerning their life.*

В данном случае, моделируя отношения между юристом и клиентом и проигрывая схему проведения интервью с клиентом, будут отрабатываться техники опроса, выстраивание доверительных отношений с клиентом, умение оценить ситуацию и спрогнозировать возможные варианты решений, будут «работать» такие ценности юридической профессии, как уважение человеческого достоинства, защита чести и прав личности, стремление к истине и торжеству справедливости, верховенство закона.

Дискуссия ведет к приобретению новых знаний, помогает учащимся укрепиться в собственном мнении, учит его отстаивать, также обучает разрешать конфликты, прислушиваться к мнению других людей, уважать мнение меньшинства. В учебной дискуссии определяющей является деятельность учащихся, направленная на самостоятельность в поиске сведений, умение подбирать и излагать аргументацию. Главной чертой учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен мнениями, суждени-

ями в группе ради поиска истины и через активизацию мыслительной деятельности и может быть направлена на интериоризацию ценностей. Ценность необходимо вербализировать, «продискутировать» и отрефлексировать.

При подготовке к дискуссии по теме «Судебная система» студентам предстоит в режиме групповой работы проработать ответы на вопросы проблемного характера:

«Group work. Round-Table Discussion "Court Systems." Work in groups of 4 and discuss the following questions. Give reasons for your opinions. Use the information in the Unit and your background knowledge.

1. Which is more important, in your opinion, - international law or national law of a country? Which of them should prevail?

2. Do you think specific features of various legal systems will disappear as a result of globalization and integration?

3. Do you think the work of lawyers in civil law system is easier or more difficult than that of a lawyer in a common law country? Why?

4. Why is it important for a modern lawyer to speak a foreign language? How can this knowledge help in a legal career?

5. Do legal professionals need knowledge about different kinds of legal systems? Why?».

Такого рода задания позволяют не только погрузиться в содержание вопроса, но и продумать и вербализовать свою мировоззренческую позицию по конкретной проблематике.

Проектная деятельность отражена в ряде заданий учебника: проекты *Legal profession in Russia and abroad; City; University Information booklet*. Выполнение заданий организуется в групповом режиме работы. Кроме отработки когнитивных навыков проектная деятельность позволяет научиться использовать стратегии взаимодействия и приобрести опыт сотрудничества. Поскольку проектная деятельность связана с реализацией своего творческого потенциала, то появляется возможность продемонстрировать свои взгляды, убеждения, осознать свои ценности, отрефлексировать собственный опыт и встроить его в совокупность разнообразного опыта других участников проекта, т.е. ценности самовыражения и ценности «выживания» в группе должны сбалансироваться для достижения общих целей.

Учебник «Английский язык для юристов (магистратура и аспирантура)» имеет схожую внутреннюю структуру с учебником «Английский язык (бакалавриат и специалитет)». Содержание учебников организовано по тематическому принципу, языковой и речевой материал выстраивается от буквы/звука через слово, словосочетание и предложение к связному тексту. Тексты учебников – это аутентичные тексты энциклопедий, монографий, материалы сайтов университетов, государственных органов, официальных СМИ и онлайн-библиотек. При созда-

нии заданий и упражнений авторы старались обеспечить циклическую организацию материала. Задания ориентированы на содержание общения по видам речевой деятельности: сообщить и запросить информацию, понимать запрашиваемую информацию, выразить просьбу, дать совет, выразить мнение, дать оценку, уметь соблюдать общепринятые в стране изучаемого языка нормы речевого и неречевого поведения и т.п. В их основе лежат различные формы работы: индивидуальная, парная, групповая и фронтальная. Материалы для аудирования составлены в виде ссылок на YouTube-канал. Виды упражнений и заданий достаточно разнообразны: мини-проекты, круглые столы, конференции, дискуссии, презентации, ролевые игры, проблемные ситуации, интернет-задания [15].

Тематика учебника для магистратуры и аспирантуры отличается большей ориентированностью на правовые дисциплины, в нем реализуется идея интегрированного предметно-языкового подхода. Что касается дидактической стороны ценностно-ориентированного аспекта содержания учебника, учебник для магистратуры и аспирантуры носит академический характер: содержит множество заданий, связанных с написанием эссе, докладов, обзоров, чтением объемных отрывков из монографий и диссертаций, аудированием лекций и т.п., поэтому преобладают универсальные академические ценности: социальная ответственность, свобода, автономия личности, самооценочность интеллектуальной работы, критическое мышление, преданность интересам подлинного знания.

Первые главы «*Legal tradition*», «*Legal education*», «*Academic research*», «*Duties and functions of lawyers*» объединены названием «*Introduction to Law*». Тексты и задания наполнены лингвокультурными маркерами национального дискурса, характерного для романо-германской правовой семьи (писанное право, кодекс, закон и т.д.) и англосаксонской правовой семьи (верность традиции, верховенство права, обязательная сила прецедента, обычай и т.д.), и, соответственно, образовательного дискурса (влияние профессиональных сообществ на образование, свобода, творчество, профессионализм, конкурентоспособность и т.д.). Последующие главы соотносятся с отраслями права: *Constitutional Law*, *Administrative Law*, *Criminal Law*, *Criminal Procedure*, *Company Law*, *Contract Law*, *Tort Law*, *Family Law*, *Property Law*, *Tax and Financial Law*, *Intellectual Property*, *Civil Procedure*, *Employment Law*, *Environmental Law*, *International Law*, знакомят студентов с базовыми характеристиками каждой отрасли, и выражают через содержание текстов основные ценности права: право, закон, свобода, справедливость, равные права. Например, в главе «*Constitutional Law*» ключевыми понятиями выступают: *human rights*, *constitution*, *separation of powers*, *suffrage*, *lawmaking*, *public power*, которые являются доминирующими ценностями в данной отрасли науки.

Заключение

Подчеркнем, что ценности как культурные эталоны, интернализованные в процессе педагогического взаимодействия в ИОС, закладывают основу самоидентификации и самоопределения личности и трансформируются в компетентности. Триединая основа образовательного процесса: *компетентная личность преподавателя – эффективный современный учебник – мотивированный на учебу студент* – обеспечивает повышение эффективности и качества современного иноязычного профессионального образования, в основе которого лежит диалог культур. Именно это триединство образовательного процесса позволяет реализовать компетентному преподавателю существующую сегодня полиподходность в методике преподавания иностранного языка посредством моделирования условий и ситуаций будущей профессиональной деятельности и формирования ценностного опыта студентов.

Список источников

1. **Выготский Л.С.** Проблемы развития психики // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.
2. **Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134.
3. **Безукладников К.Э., Назарова А.В.** Обучение иноязычной монологической речи на интегративной основе // Язык и культура. 2017. № 39. С. 135–153.
4. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 176 с.
5. **Перевалов В.Д.** Юридическое образование как ценность // Юридическое образование и наука. 2018. № 12. С. 5–9.
6. **Романовский Г.Б.** Гносеология права на жизнь. СПб. : Юрид. Центр Пресс, 2003. 370 с.
7. **Бим И.Л., Афанасьева О.В., Радченко О.А.** К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1999. № 6. С. 13–17.
8. **Семенюченко Н.В., Ермолова О.В.** Учебник как текст: постановка проблемы // Педагогическое образование в России. 2021. № 2. С. 74–82.
9. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск, 2012. 118 с.
10. **Дейкина А.Д.** К теории учебника: ценностный критерий в оценке учебника русского языка // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко. М. : Московский педагогический государственный университет, 2021. С. 17–24.
11. **Демидова Е.И., Николаев А.Н.** Социокультурные ценности как фактор российского политического процесса // Власть. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-tsennosti-kak-faktor-rossiyskogo-politicheskogo-protsessa> (дата обращения: 25.09.2022).
12. **Калинин С.С.** Комплексное определение социокультурных ценностей человека: неогумбольдтианский подход и его взаимосвязь с теорией познания У. Матураны //

- Социум и власть. 2015. № 5 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnoe-opredelenie-sotsiokulturnyh-tsennostey-cheloveka-neogumboldtianskiy-podhod-i-ego-vzaimosvyaz-s-teoriyei-poznaniya-i> (дата обращения: 05.11.2022).
13. **Тюнякина И.А.** Концепция формирования профессиональных ценностей у PR-специалистов в ходе образовательного процесса в вузе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-formirovaniya-professionalnyh-tsennostey-u-pr-spetsialistov-v-hode-obrazovatel'nogo-protssessa-v-vuze> (дата обращения: 05.11.2022).
 14. **Левитан К.М., Югова М.А.** Ценностные отношения как мотивационная основа развития языковой личности студентов в научно-образовательном пространстве юридического дискурса // Язык и культура. 2021. № 56. С. 164–178.
 15. **Югова М.А., Тросклер Е.В., Павлова С.В., Садыкова Н.В.** Английский язык для юристов (A2–B2) : учебник для вузов / под ред. М.А. Юговой. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2020. 522 с.
 16. **Левитан К.М., Павлова С.В., Пестова М.С., Садыкова Н.В., Соколова Л.А., Югова М.А., Ялаева Н.В.** Английский язык для юристов = Legal English + eПриложение : учебник. М. : КноРус, 2021. 550 с.
 17. **Левитан К.М., Югова М.А.** Учебник иностранного языка для специальных целей как средство развития инновационной языковой личности студентов // Язык и культура. 2018. № 44. С. 248–266.
 18. **Подласый И.П.** Педагогика : учеб. для вузов. М. : Юрайт, 2009. 540 с.

References

1. Vygotskii L.S. (1983) Problemy razvitiya psihiki. [Problems of mental development] Sobr. soch. v 6 t. Vol. 3. M.: Pedagogika.
2. Almazova N.A., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) Pedagogicheskie podhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professionalnym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical Approaches and Models of Integrated Foreign Language and Professional Disciplines Teaching in Foreign and Russian Linguodidactics] // Yazyk i kul'tura. 39. pp. 116–134.
3. Bezukladnikov K.E., Nazarova A.V. (2017) Obuchenie inoyazychnoi monologicheskoi rechi na integrativnoi osnove [Foreign monologue teaching: an integrated basis] // Yazyk i kul'tura. 39. pp. 135–153.
4. Gural' S.K. (2012) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniia: ucheb.posobie [Discourse analysis in the light of synergistic vision]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
5. Perevalov V.D. (2018) Yuridicheskoe obrazovanie kak tsennost' [Legal education as a value] // Yuridicheskoe obrazovanie i nauka. 12. pp. 5–9.
6. Romanovskii G.B. (2003) Gnoseologiya prava na zhizn' [Gnoseology of the right to life]. SPb.: Yurid. Tsentr Press.
7. Bim I.L., Afanasieva O.V., Radchenko O.A. (1999) K probleme otsenivaniya sovremennogo uchebnika inostrannogo yazyka [On evaluation of a modern foreign language textbook] // Inostrannyye yazyki v shkole. 6. pp. 13–17.
8. Semenyuchenko N.V., Ermolova O.V. (2021) Uchebnik kak tekst: postanovka problem [Textbook as text: statement of the problem] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2. pp. 74–82.
9. Gural' S.K. (2012) Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema. [Language as a self-developing system] Tomsk: Tomskii gosudarstvennyi universitet. 118 p.
10. Dejkina A.D. (2021) K teorii uchebnika: tsennostnyj kriterii v otsenke uchebnika russkogo yazyka [To the theory of the textbook: value criterion in the assessment of the textbook of the Russian language] // Sovremenniy uchebnik russkogo yazyka dlya srednei shkoly: teoriya i praktika : Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva,

- 25–26 marta 2021 goda / Otv. redaktory A.D. Dejkina, V.D. Yanchenko. M.: Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet. pp. 17–24.
11. Demidova E.I., Nikolaev A.N. (2016) Sotsiokul'turniye tsennosti kak faktor rossiiskogo politicheskogo protsessa [Socio-cultural values as a factor of Russian political process] // *Vlast'*. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-tsennosti-kak-faktor-rossiyskogo-politicheskogo-protsessa> (Accessed: 25.09.2022).
 12. Kalinin S.S. (2015) Kompleksnoe opredelenie sotsiokul'turnykh tsennostei cheloveka: neogumbol'dtianskii podhod i ego vzaimosvyaz' s teoriei poznaniya U. Maturany [Overall definition of socio-cultural values of a person: neohumboldtian approach and its correlation with the theory of cognition of Humberto Maturana] // *Socium i vlast'*. 5 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnoe-opredelenie-sotsiokulturnykh-tsennostey-cheloveka-neogumboltdianskiy-podhod-i-ego-vzaimosvyaz-s-teoriey-poznaniya-u> (Accessed: 05.11.2022).
 13. Tyunyakina I.A. (2008) Kontseptsiya formirovaniya professional'nykh tsennostei u PR-spetsialistov v hode obrazovatel'nogo protsessa v vuze [Professional values system formation in PR specialists' higher education] // *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena*. 67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-formirovaniya-professionalnykh-tsennostey-u-pr-spetsialistov-v-hode-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze> (Accessed: 05.11.2022).
 14. Levitan K. M., Yugova M. A. (2021) Tsennostnye otnosheniya kak motivatsionnaya osnova razvitiya yazykovoy lichnosti studentov v nauchno-obrazovatel'nom prostranstve yuridicheskogo diskursa [Values-based attitudes as a motivation basis for the development of students' linguistic personality in the scientific and educational space of the legal discourse] // *Yazyk i kul'tura*. № 56. pp. 164–178.
 15. Angliiskii yazyk dlia yuristov (A2–B2): uchebnik dlia vuzov [English for lawyers: textbook for universities] (2020) / M.A. Yugova, E.V. Troskler, S.V. Pavlova, N.V. Sadykova; pod redaktsiei M.A. Yugovoi. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Izdatel'stvo Yurait.
 16. Angliiskii yazyk dlia yuristov = Legal English + ePrilozhenie : uchebnik [English for lawyers = Legal English + eSupplement: textbook] (2021) / Levitan K.M., pod red., Pavlova S.V., Pestova M.S., Sadykova N.V., Sokolova L.A., Yugova M.A., Yalaeva N.V. M.: KnoRus. (Aspirantura i magistratura).
 17. Levitan K.M., Yugova M.A. (2018) Uchebnik inostrannogo yazyka dlia spetsial'nykh tselej kak sredstvo razvitiya innovatsionnoi yazykovoi lichnosti studentov [Foreign Language for specific purposes textbook as a means of fostering innovative linguistic personality of students] // *Yazyk i kul'tura*. 44. pp. 248–266.
 18. Podlasiy I.P. (2009) Pedagogika: uchebnik dlia vuzov [Pedagogics: textbook for higher schools]. M.: Izdatel'stvo Yurait. 540 p.

Информация об авторах:

Левитан К.М. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Уральский государственный юридический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: levi22992@yandex.ru

Югова М.А. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи, почетный работник сферы образования Российской Федерации, Уральский государственный юридический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: mayugova@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Levitan K.M., Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation, Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: levi22992@yandex.ru

Yugova M.A., Associate Professor, Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Russian, Foreign Languages and Speech Culture, Honorary Worker of the Education Sphere of the Russian Federation, Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia). E-mail: mayugova@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.17223/19996195/61/14

Развитие устной речи взрослых обучающихся на курсах иностранных языков в условиях неопределенности

Ольга Георгиевна Оберемко¹, Елена Александровна Малютина²

^{1, 2} *Нижегородский государственный университет им. Н.А. Добролюбова,
Нижний Новгород, Россия*

¹ *ogoberemko@lunn.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5074-6690>*

² *eamalutina@lunn.ru; <https://orcid.org/0000-0002-7900-6581>*

Аннотация. Затрагиваются актуальные вопросы обучения иноязычной устной речи взрослых слушателей в дополнительном образовании в современных условиях неопределенности. Настоящее состояние общества характеризуется высоким уровнем тревожности, стресса, напряженности. Сегодня в мире происходит постоянная культурная агрессия, дискриминация, культурный вандализм. В текущих условиях неопределенности, противоречий, межэтнических и межкультурных конфликтов проблема обучения иностранному языку взрослых представляется особенно актуальной.

Раскрыт воспитательный потенциал иностранного языка, его возможности для развития у взрослой категории обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, российской культурной идентичности. Выделены категории, позволяющие осуществить отбор единиц информации для включения в процесс обучения иностранным языкам взрослых. К специфическим приемам обучения иноязычной устной речи взрослых слушателей языковых курсов в условиях неопределенности авторы относят следующие: прием провокации, прием психологического воздействия, прием вызова на конфликт.

Приводится комплекс упражнений, включающий упражнения симулятивного и проблемного характера, направленный на совершенствование иноязычной устной речи обучающихся. Представлены разработанные коммуникативные ситуации, близкие к реальным ситуациям межкультурного взаимодействия, позволяющие взрослым слушателям языковых курсов заявить о себе, своей стране, отстоять собственную точку зрения, воздействовать на эмоционально-чувственную сферу собеседника.

Отражены результаты анкетирования слушателей языковых курсов, которые показывают, что обучающиеся имеют потребность в иноязычной коммуникации в современных условиях неопределенности, при этом обладают слабым представлением о собственной культурной идентичности, испытывают трудности и нехватку языковых средств в ситуациях межкультурного взаимодействия, фрагментарные представления о ментальности иноязычного собеседника. Приведены данные первой серии экспериментального обучения, проходившей в Институте непрерывного образования Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, результаты которого продемонстрировали рост и развитие умений иноязычной устной речи взрослых обучающихся в экспериментальной группе в условиях неопределенности.

Ключевые слова: иностранный язык, устная речь, взрослые обучающиеся, культурная идентичность, межкультурная коммуникация

Для цитирования: Оберемко О.Г., Малиютина Е.А. Развитие устной речи взрослых обучающихся на курсах иностранных языков в условиях неопределенности // Язык и культура. 2023. № 61. С. 256–271. doi: 10.17223/19996195/61/14

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/14

Development of adult learners' oral speech at foreign language courses in conditions of uncertainty

Olga G. Oberemko¹, Elena A. Maliutina²

^{1, 2} *Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov, Nizhny Novgorod, Russia*

¹ *ogoberemko@lunn.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5074-6690>*

² *eamalutina@lunn.ru; <https://orcid.org/0000-0002-7900-6581>*

Abstract. This article touches upon the topical issues of teaching foreign-language oral speech to adult learners in additional education in modern conditions of uncertainty. The present state of society is characterized by a high level of anxiety, stress, tension. Today, there is constant cultural aggression, discrimination, and cultural vandalism in the world. In the current conditions of uncertainty, contradictions, interethnic and intercultural conflicts, the problem of teaching a foreign language to adults seems particularly relevant.

The educational potential of a foreign language, its possibilities for the development of a sense of patriotism, citizenship, and Russian cultural identity in the adult category of students are revealed. The authors identify categories that allow the selection of information units for inclusion in the process of teaching foreign languages to adults. The authors attribute the following to the specific methods of teaching foreign-language oral speech to adult language course students in conditions of uncertainty: the reception of provocation; the reception of psychological influence; the reception of a call to conflict.

The article presents a set of exercises, including exercises of a simulative and problematic nature, aimed at improving the foreign language oral speech of students. The authors present developed communicative situations that are close to real situations of intercultural interaction, allowing adult students of language courses to declare themselves, their country, defend their own point of view, influence the emotional and sensual sphere of the interlocutor.

The results of the survey of language course students are reflected, which show that students have a need for foreign language communication in modern conditions of uncertainty, while they have a weak idea of their own cultural identity, experience difficulties and lack of linguistic means in situations of intercultural interaction, fragmentary ideas about the mentality of a foreign-language interlocutor. The authors cite data from the first series of experimental training held at the Institute of Continuing Education of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov, the results of which demonstrated the growth and development of foreign language oral speech skills of adult students in the experimental group under conditions of uncertainty.

Keywords: foreign language, oral speech, adult learners, cultural identity, intercultural communication

For citation: Oberemko O.G., Maliutina E.A. Development of adult learners' oral speech at foreign language courses in conditions of uncertainty. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 256-271. doi: 10.17223/19996195/61/14

Введение

Межкультурная коммуникация часто характеризуется состоянием повышенной тревоги, стресса и напряжения. Особенно ярко данные особенности могут проявляться в ситуациях общения представителей различных культур на фоне общемировой неопределенности. В последние несколько лет в России и мире отмечается социальная нестабильность общества, имеют место межкультурные и межэтнические конфликты [1]. Пандемия новой коронавирусной инфекции, трансформация политической системы усилили конфронтацию.

В условиях новых геополитических вызовов возникает необходимость формирования и развития у обучающихся осознания российской гражданственности, воспитания чувства патриотизма, этнической духовности. Лингвистическое образование может способствовать гармонизации межнациональных отношений, поскольку изучение иностранного языка расширяет границы представлений о мире, его культуре, процессах, протекающих в нем, а также формирует собственную культурную идентичность обучающегося [2].

Несмотря на трудности, вызванные геополитической напряженностью, ослаблением экономических и межкультурных связей России и стран Запада, интерес к изучению иностранных языков среди населения нашей страны сохраняется. Это обусловлено современными тенденциями в образовании, а именно подготовкой конкурентоспособных и успешных специалистов, способных к межкультурному диалогу [3]. Английский язык является одним из наиболее востребованных языков для изучения в системе дополнительного образования. Взрослые обучающиеся видят перспективу овладения данным языком, поскольку основная часть технической, инженерной документации, научные исследования представлены на английском языке. Отметим, что обучающиеся по-прежнему приходят на курсы иностранных языков с различными целями, однако в настоящее время профессиональная потребность в овладении иностранным языком для коммуникации с деловыми партнерами является доминирующей. Опрос взрослых обучающихся на курсах иностранных языков продемонстрировал, что овладение разговорной речью, увеличение словарного запаса, чтение, перевод, а также знания и умения представить собственную страну, рассказать о ней, ее традициях, обычаях, умения предотвращения и выхода из конфликтных ситуаций межкультурного взаимодействия являются наиболее актуальными потребностями для взрослых слушателей курсов в настоящее время.

В данной статье затрагиваются актуальные проблемы обучения иностранному языку в системе дополнительного образования взрослых с точки зрения развития у данной категории обучающихся иноязычной устной речи в условиях неопределенности и предлагаются возможные варианты и способы их решения.

На курсах иностранных языков мы считаем необходимым развивать устную речь в монологической и диалогической формах для того, чтобы обучающиеся могли осуществлять межкультурную коммуникацию в ситуациях, затрагивающих родную культуру и культуру стран изучаемого языка; отстаивать собственную точку зрения на иностранном языке; убедить иноязычного собеседника в правоте собственных суждений; владели знаниями об «острых» потенциально «опасных» темах, затрагивая и (или) комментируя которые, есть вероятность спровоцировать межкультурный конфликт; владели навыками распознавания и предупреждения межкультурного конфликта; обладали умениями урегулирования острых ситуаций общения; сдерживали отрицательные эмоции, если поведение иноязычного речевого партнера не совпадает с предполагаемым. Для того чтобы процесс коммуникации между представителями различных культур был более успешным и продуктивным, обучающимся необходимо владеть определенными знаниями, навыками и умениями, которые они приобретают в процессе обучения.

Анализ программ курсов иностранных языков для взрослых обучающихся продемонстрировал, что:

- основной акцент в обучении взрослых слушателей сделан на изучении общемировой культуры, культура стран изучаемого языка, в частности Британии и США, представлена фрагментарно. Как следствие, обучающиеся практически не получают представления о ментальности народов, язык которых они изучают, что затрудняет процесс реальной межкультурной коммуникации;

- фактологические и культурные особенности родной страны практически не представлены обучающимся, в результате чего слушатели курсов демонстрируют дефицит языковых средств в ситуациях, когда требуется представить Россию иноязычному собеседнику;

- отсутствуют материалы, направленные на способы избежания и (или) выхода из сложившихся межкультурных и межэтнических конфликтов;

- материалы не позволяют в полной мере осуществлять межкультурный диалог, отстаивать свою точку зрения, ориентироваться в ситуациях культурного дискомфорта, преодолевать этносоциокультурные стереотипы, избегать межэтнического и межкультурного конфликта.

Методология исследования

Базовые лингвокультурные единицы являются ключевыми компонентами языковой системы, которые отражают национально-культурные особенности различных этносоциокультурных обществ, позволяют человеку адекватно и продуктивно вступать в межкультурную коммуникацию. Нам представляется важным осуществить отбор единиц информации для включения в процесс обучения иностранным языкам по следующим категориям:

1. Фактологические особенности:

Характеристика страны в целом. Предлагаются к изучению характеристика страны в целом, ее климатические и геополитические особенности, ландшафт, климат, религия.

Наиболее известные достопримечательности, как природные, так и созданные руками человека, а также ключевые локации.

Основные традиции, организация жизни.

Люди, которыми гордится страна.

2. Региональные единицы информации. Данные единицы информации используются для описания конкретного региона, как России, так и США либо Британии, характеризуют его особенности, основные виды деятельности и занятости населения определенного региона. Россия, как и США, является многонациональной страной. Каждый обучающийся может обратиться к своему родному региону и этносу.

3. Эмоционально окрашенные единицы информации, т.е. непосредственно то, что вызывает положительный отклик у обучающихся, затрагивает эмоционально-чувственную сферу каждого, то, чем хотелось бы поделиться и о чем рассказать. К данным единицам информации может относиться все то, что близко и интересно обучающимся, что не входит в стандартный набор достопримечательностей, демонстрируемый иностранцам, но может выглядеть весьма трогательно и эмоционально окрашено для говорящего.

4. Актуальные проблемы, которые предлагаются к обсуждению на занятиях по иностранному языку, в том числе нравственно-этические, социально-политические, научно-познавательные и т.д. Отметим, что обсуждение подобных проблем оказывает не только обучающее, но и воспитывающее воздействие на индивида.

5. Социально острые темы. Затрагивая подобные темы, межкультурные различия проявляются наиболее явно, наблюдается активная ментальная рефлексия обучающихся, в результате чего происходит развитие российской культурной идентичности личности. Однако, на наш взгляд, многие социальные проблемы, обсуждаемые внутри страны, не должны быть предметом обсуждения с иностранными партнера-

ми, равно как семейные проблемы не всегда подлежат обсуждению в широкой общественности.

6. *Набор языковых и речевых единиц* (клише, формул, штампов устойчивых выражений), употребляемых в конфликтных ситуациях и являющихся свойственными политическим дискуссиям в англоязычных странах. Автоматизируя данные единицы на занятиях, обучающиеся формируют у себя такое качество, как стрессоустойчивость, умения вежливо, но жестко реагировать на вызовы и провокации.

Отмечается, что сегодня в мире происходит постоянная культурная агрессия, дискриминация, культурный вандализм. П.В. Сисоев в своих исследованиях подчеркивает необходимость подготовки обучающихся к межкультурному взаимодействию в условиях «не-диалога культур» [4], что мы считаем крайне актуальным при обучении взрослых в современных условиях неопределенности.

К специфическим приемам обучения иноязычной устной речи взрослых слушателей языковых курсов в условиях неопределенности мы относим следующие: прием провокации, прием психологического воздействия, прием вызова на конфликт.

Прием провокации. Гармоничный ход межкультурного диалога предполагает взаимное соблюдение его участниками правил и норм общения, соблюдение постулатов Грайса, принципов вежливого общения Дж. Лича. Отхождение от данных принципов может повлечь за собой возникновение конфликтной ситуации, создание психоэмоционального напряжения у одной из сторон, разрушение стройности межкультурного диалога. В связи с этим необходимо готовить взрослых обучающихся к возможным ситуациям «не-диалога культур». Коммуникант, используя провокации, намеренно пытается вывести собеседника из состояния равновесия, втянуть его в конфликт, воздействовать на эмоции [5, 6]. В учебный процесс, по нашему мнению, необходимо включать коммуникативные ситуации, в которых собеседник сознательно побуждает партнера к речевым реакциям, имеющим для него негативное воздействие.

Прием вызова на конфликт. Данный термин берет начало от латинского слова *conflictus*, что означает «столкнувшийся». Существуют различные определения понятия «конфликт». Мы придерживаемся определения конфликта как отсутствия согласия между сторонами.

Исследователи выделяют несколько стратегий, позволяющих выйти или предотвратить конфликт [7–9]:

1. Тактика соревнования. Характеризуется тем, что одна из сторон действует в собственных интересах, не идет на уступки или компромиссы, стремится действовать ради собственных целей, невзирая на потенциальное влияние такого поведения на других. Создается ситуация «победа –

поражение», в которой одна сторона подчиняется другой и принимает ее условия и правила. Данный стиль носит название «win – lose».

2. Тактика сотрудничества характеризуется стремлением обеих сторон уладить конфликт, прийти к общему мнению и компромиссу. Конфликт представляется основой для дискуссии, поиска новых конструктивных решений, оптимальных для обеих сторон.

3. Тактика ухода от конфликта характеризуется откладыванием решения проблем, присутствием явного желания заглушить конфликт у одной из сторон.

4. Тактика уступчивости является пассивной и характеризуется стремлением одной из сторон поставить интересы партнера на первое место, отказом от собственных взглядов, убеждений и установок, что иногда бывает необходимо при осуществлении межкультурного диалога.

5. Тактика компромисса определяется тем, что обе стороны стараются идти на уступки, частично отказываясь от собственных взглядов и потребностей. Здесь нет выигравших или проигравших. На наш взгляд, данная тактика наиболее оптимальна при межкультурном взаимодействии.

Прием психологического воздействия. Данный прием позволяет сформировать стрессоустойчивость и умение парировать, не впадать в крайности, в состоянии агрессии, способность находить достойный ответ в межкультурном диалоге. Под психологическим воздействием понимается воздействие на личность, целью которого является изменение взглядов другого человека, его ценностных ориентаций, отношений и установок. Цель психологического воздействия на человека в процессе общения, как правило, однозначна – использование одного человека или группы людей для удовлетворения личных нужд и потребностей или завоевание авторитета. Посредством психологического воздействия происходит формирование внутренних психических структур через внешнее воздействие другого человека, создаются определенные стандарты общества. Человек, способный воздействовать на психику, обретает чувство значимости [10].

Прием провокации подразумевает намеренную провокацию с целью вывести обучающегося на эмоции, задеть его эмоционально-чувственную сферу, в то время как прием вызова на конфликт предполагает создание спорных ситуаций, где каждый имеет собственное мнение, свои интересы и убеждения, которые он отстаивает, без попыток оказать давление на собеседника.

Исследование и результаты

Методика работы по развитию устной речи обучающихся на курсах иностранных языков предполагает отбор единиц информации по теме и создание коммуникативных ситуаций.

С нашей точки зрения, взрослым слушателям можно предложить следующие коммуникативные ситуации:

1. Разговаривают двое деловых партнеров – представители российской и американской компаний в неформальной обстановке. Американский коллега говорит российскому: «Я недавно зарегистрировал брак со своим другом. Теперь мы супруги. Мы бы хотели взять на усыновление ребенка. Можно ли это сделать в России?»

2. Партнер по бизнесу делится своими мыслями со своим российским коллегой. Он говорит: «Моя мать тяжело заболела, и она сейчас находится в хосписе. Я знаю, что твоя мать тоже лежащая больная в данный момент. Почему же ты так варварски к ней относишься, держишь ее у себя дома, а не отдаешь в медицинское учреждение, где за ней будет нормальный уход?»

3. Собеседник из Британии задает следующий вопрос: «Почему ваши дети ходят в школу пешком, а не ездят на школьных автобусах?»

4. Американский партнер интересуется: «Почему ваши спортсмены, в частности футболисты, не встают на колени в знак покаяния перед народами бывших колониальных стран?»

Обучающимся необходимо возразить, аргументировать, парировать несостоятельные комментарии о российской действительности, снизить напряженность, предотвратить межкультурный конфликт, донести до иноязычного собеседника собственные идеи и мысли на иностранном языке.

С нашей точки зрения, обучение взрослых должно сопровождаться различными упражнениями симулятивного и проблемного характера. Они стимулируют речемыслительную деятельность взрослых, способствуют развитию самостоятельности, коммуникативных и познавательных умений, на их основе осуществляется компарация культур стран изучаемого языка и России, происходит культурная идентификация [1, 10, 11].

Упражнения симулятивного характера обеспечивают создание учебно-речевой ситуации, максимально приближенной к реальной.

Упражнения должны быть направлены на преодоление этносоциокультурных стереотипов.

Развитие устной речи обучающихся происходит за счет использования различных типов упражнений, а именно предкоммуникативных, условно-коммуникативных, коммуникативных [12]. Приведем примеры подобных заданий.

Упражнение 1.

Express the following Russian words in English.

ЕГЭ, медалист, ЗАГС, ЖКХ, жилой комплекс, поликлиника, область, вечный огонь, дача, материнский капитал.

Упражнение 2.

Answer the questions about Russia.

What is the second most prominent religion in Russia after the Russian Orthodox Church?

Which dance style is the most important cultural symbol of Russia?

Which colour is also used to describe something as beautiful in Russia?

What is celebrated on 12 April in Russia?

What is the average life expectancy for men and women in Russia?

Упражнение 3.

Discuss the following questions.

What is racism?

What issues does the LGBT community have in your country?

Where does homophobia come from?

Are there homeless shelters in your country?

Are there many homeless people where you live?

Are there many suicides in your country?

Упражнение 4.

Make up a dialogue with your partner.

Student A. You are a representative of Russian society and you are in dialogue with a US partner who paid a business visit to your city. After the end of the working day, he/she asks you informally about life in Russia. Some of his/her remarks are quite provocative. Parry them. You need to find suitable arguments to defend your point of view. Don't forget to take into account the interlocutor's mentality.

Student B. You are a partner from the USA making a business visit to Russia. After the end of the working day, you interview your Russian colleague about life in Russia in an informal setting. Think about what provocative questions you can ask the interlocutor. For example, is there a bad attitude towards elderly people in Russia? You may argue that elderly people are usually not sent to special institutions where they have an opportunity to receive qualified care, but they stay at home? Or: why do many grown-up children in Russia continue to live with their parents for a long time or even all their lives?

С целью проверки уровня развития иноязычной устной речи взрослых обучающихся на курсах иностранных языков в условиях неопределенности была проведена первая серия экспериментального обучения.

Первый этап экспериментального обучения включал проведение анкетирования взрослых обучающихся в Институте непрерывного образования Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Анкетирование содержало открытые и закрытые вопросы. Число опрошенных составило 75 взрослых слушателей языковых курсов. Задачи исследования были сформулированы следующим образом:

- выявление учебных потребностей взрослых обучающихся;
- наличие или отсутствие представлений о российской культурной идентичности обучающихся;
- определение потребности к реальной межкультурной коммуникации в условиях неопределенности;
- наличие или отсутствие этносоциокультурных стереотипов.

Результаты анкетирования показали, что большинство взрослых обучающихся нуждаются в овладении иностранным языком как средством коммуникации в профессиональных целях (56 чел.). Необходимость использования иностранного языка в туристических поездках отметили 48 человек. Интерес к изучению языка с преобладающей целью саморазвития и самосовершенствования указали 15 человек.

Что касается наличия или отсутствия представлений о российской культурной идентичности обучающихся, большинство опрошенных (68 чел.) отметили, что испытывают серьезные затруднения в коммуникативных ситуациях, в которых возникает необходимость представить собственную страну и культуру иноязычного собеседника. Это обусловливается нехваткой языковых и речевых единиц, отрывочными представлениями о ментальности иноязычного собеседника, отсутствием умений реагировать на провокации для того, чтобы избежать межкультурного конфликта.

Анкетирование наглядно продемонстрировало, что у взрослых высока потребность к реальной межкультурной коммуникации в условиях неопределенности. Большинство обучающихся (53 чел.) отметили, что в настоящих условиях испытывают потребность в коммуникации с иностранными партнерами в различных формах: онлайн-конференции, переписка, общение с носителями языка в деловых поездках, ежедневная коммуникация, обусловленная проживанием в языковой среде.

Результаты опроса показали, что у большинства обучающихся (42 чел.) имеются ярко выраженные этносоциокультурные стереотипы. Так, демонстрируя собственное представление об американцах, опрошенные указали следующие их черты: излишний материализм, амбициозность, самодовольство, патриотизм, неискренность.

Таким образом, результаты проведенного анкетирования показывают, что взрослые слушатели курсов иностранных языков испытывают потребность в реальной межкультурной коммуникации в современных условиях неопределенности, при этом имеют слабое представление о собственной культурной идентичности, испытывают трудности и нехватку языковых средств в ситуациях межкультурного взаимодействия, обладают отрывочными представлениями о ментальности иноязычного собеседника.

С целью преодоления указанных трудностей было проведено экспериментальное обучение. Эксперимент проводился с марта по сен-

тябрь 2022 г. среди обучающихся Института непрерывного образования Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова в двух группах: контрольной (15 взрослых слушателей) и экспериментальной (15 взрослых слушателей) равного уровня обученности (Upper Intermediate).

Нами был проведен диагностический срез, который содержал следующие виды заданий: 1) неподготовленное монологическое высказывание; 2) подготовленное монологическое высказывание; 3) диалог – обмен мнениями. Задания, предлагаемые на диагностическом срезе, были разработаны по теме «Современная Россия и ее место в мире».

Для оценки сформированности умений иноязычного устного общения в условиях неопределенности мы разработали следующие критерии:

1. *Владение фактологическими единицами информации, относящимися к собственной культуре: общероссийскими и региональными.* Максимальный балл получают обучающиеся, которые продемонстрировали использование в речи языковых и речевых единиц, относящихся к родной культуре, ее общероссийских и региональных особенностей.

2. *Владение лингвострановедческими знаниями о культуре стран изучаемого языка.* Обучающиеся показали владение лингвострановедческими знаниями о культуре Британии и США в полном объеме, безошибочно употребляя реалии, фоновые слова, узуальные формы речи в высказывании.

3. *Владение аффективными понятиями собственной культуры на иностранном языке.* Максимальный балл получают слушатели курсов, которые демонстрируют активное употребление аффективных понятий собственной культуры на иностранном языке.

4. *Умения инициативного говорения.* Данный критерий оценивает умение обучающихся привлечь внимание собеседника, начать разговор, предложить тему, заинтересовать партнера по общению во всех ситуациях общения в полном объеме.

5. *Умения реактивного говорения.* Здесь оценивается адекватность реакций обучающихся на стимул, реплику собеседника, место, время, ситуацию, а также их влияние на благоприятное развитие межкультурного диалога.

6. *Умения парировать, ответить на провокацию.* Данный критерий оценивает способность обучающихся парировать, отвечать на провокации, выходить из потенциально опасных ситуаций межкультурного взаимодействия.

Математическая обработка данных диагностического среза (табл. 1) позволила констатировать, что взрослые слушатели языковых курсов обладают довольно низким уровнем умений иноязычной устной речи в условиях неопределенности.

Таблица 1

**Исходные уровни умений иноязычной устной речи взрослых обучающихся
в условиях неопределенности**

Параметр	Отсутствуют умения иноязычной устной речи в условиях неопределенности (результат в диапазоне от 0 до 2,9 балла)	Низкий уровень умений иноязычной устной речи в условиях неопределенности (результат в диапазоне от 3 до 3,9 балла)	Средний уровень умений иноязычной устной речи в условиях неопределенности (результат в диапазоне от 4 до 4,4 балла)	Высокий уровень умений иноязычной устной речи в условиях неопределенности (результат в диапазоне от 4,5 до 5 балла)
Количество обучающихся в экспериментальной группе	7 (47%)	7 (47%)	1 (6%)	0 (0%)
Количество обучающихся в контрольной группе	6 (40%)	8 (53%)	1 (6%)	0(0%)

Опытно-экспериментальное обучение проводилось в течение одного курса обучения длительностью 120 академических часов с применением разработанного авторского комплекса иноязычных упражнений. Данный комплекс содержит упражнения симулятивного и проблемного характера, направлен на развитие устной речи обучающихся в монологической и диалогической формах. В качестве базового учебного пособия использовался учебно-методический комплекс «English File Upper-Intermediate 4th Edition» Oxford University Press, а также в экспериментальной группе дополнительные авторские материалы и разработки, включающие тексты, аудиозаписи, видеоматериалы из открытых источников сети Интернет.

Итоговый срез, проведенный после серии экспериментального обучения, показал повышение уровня умений иноязычной устной речи взрослых обучающихся в условиях неопределенности. Задания, используемые на итоговом этапе, были разработаны по теме «Современная Россия и ее традиционные ценности» и включали: 1) неподготовленное монологическое высказывание; 2) подготовленное монологическое высказывание; 3) диалог – обмен мнениями, а именно:

1. Tell the foreign partner about the heroes that our country and you personally are proud of.

2. Traditional Russian moral values. What are they like?

3. Same-sex marriage. For and against. Discuss with your partner.

В результате математической обработки данных мы получили данные, представленные в табл. 2. Результаты проведенного сопоставительного анализа полученных данных продемонстрировали рост и развитие умений иноязычной устной речи взрослых обучающихся в экспериментальной группе в условиях неопределенности.

Таблица 2

**Итоговые уровни умений иноязычной устной речи взрослых обучающихся
в условиях неопределенности**

Параметр	Отсутствуют умения иноязычной устной речи в условиях неопределенности (результат в диапазоне от 0 до 2,9 балла)	Низкий уровень умений иноязычной устной речи в условиях неопределенности (результат в диапазоне от 3 до 3,9 балла)	Средний уровень умений иноязычной устной речи в условиях неопределенности (результат в диапазоне от 4 до 4,4 балла)	Высокий уровень умений иноязычной устной речи в условиях неопределенности (результат в диапазоне от 4,5 до 5 балла)
Количество обучающихся в экспериментальной группе	1 (6%)	2 (13%)	6 (40%)	6 (40%)
Количество обучающихся в контрольной группе	5 (33%)	7 (47%)	3 (20%)	0 (0%)

Отметим, что на этапе диагностического среза отсутствовали обучающиеся с высоким уровнем развития искомых умений, а после проведенного обучения данный показатель повысился на 40% (мы можем наблюдать 6 обучающихся с высоким уровнем). Что касается среднего уровня умений иноязычной устной речи, то этот показатель вырос на 34%. Показатели низкого уровня искомых умений и отсутствия таковых снизились в экспериментальной группе на 34 и 41% соответственно.

Заключение

В контексте новых требований к дополнительному языковому образованию взрослых в современных условиях неопределенности возникает необходимость переосмысления новых форм и методов обучения иностранному языку на курсах для взрослых для успешного осуществления межкультурного диалога, при котором слушатели будут максимально эффективны в условиях иноязычной коммуникации.

Опыт показывает, что использование различных приемов, таких как провокации, психологическое воздействие, вызов на конфликт, а также упражнений проблемного и ситуативного характера будет способствовать повышению и закреплению знаний, навыков и умений, позволяющих заявить о себе на иностранном языке, рассказать о собственной культуре, предотвратить или найти выход из межкультурного конфликта.

Полученные результаты экспериментального обучения позволяют сделать вывод о том, что применение авторского комплекса иноязычных упражнений, включающего симулятивные и проблемные задания и коммуникативные ситуации, позволяет достичь повышения

умений иноязычной устной речи обучающихся в монологической и диалогической формах в условиях неопределенности.

Список источников

1. *Оберемко О.Г., Малиютина Е.А.* Специфика оценки иноязычной подготовки взрослых к межкультурной и межнациональной коммуникации // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 478. С. 172–181.
2. *Смокотин В.М., Гураль С.К.* Взаимоотношения языка и культуры и этнокультурная идентичность в процессе становления языка всемирного общения // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 32. С. 210–219.
3. *Поршнева Е.Р., Краснова М.А.* Обучение иностранному языку в контексте позитивной психологии // Язык и культура. 2021. № 53. С. 255–269.
4. *Сысоев П.В.* Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. 2018. № 43. С. 261–281.
5. *Gural S., Kim-Maloney A., Petrova G.* Siberian-American cognitive and cultural interface through eco-ethnic lexicon // Pragmatics & Cognition. 2019. Vol. 26, № 1. P. 39–60.
6. *Югова М.А., Югова Е.А.* Применение интерактивных методов при обучении иностранному языку в ситуации неопределенности // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. С. 33–42.
7. *Карташова В.Н., Осипова Н.В.* Основные направления организации в вузе дополнительного иноязычного образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2022. № 2. С. 54–60.
8. *Троицкая Ю.В.* Коммуникативная мобильность как актуальная научная проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 237–239.
9. *Петрова Т.К.* О некоторых методах обучения взрослых иностранным языкам // Мир педагогики и психологии. 2022. № 5 (70). С. 29–36.
10. *Оберемко О.Г., Малиютина Е.А.* Методическое мастерство преподавателя в обучении иностранному языку на курсах для взрослых // Формирование иноязычных компетенций: взаимосвязь теории и практики : коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XXIV» (19–20 мая 2022). Пятигорск, 2022. С. 86–97.
11. *Привалова Е.Д., Никитина Г.А.* Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку // Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. 2019. С. 239–243.
12. *Janusik L., Keaton S.* Toward Developing a Cross-Cultural Metacognition Instrument for Listening in First Language Contexts: The (Janusik-Keaton) Metacognitive Listening Instrument // Journal of Intercultural Communication Research. 2015. Vol. 44, Is. 4. P. 288–306.

References

1. Oberemko O.G., Malyutina E.A. (2022) Specifika ocenki inoyazychnoj podgotovki vzroslykh k mezhkul'turnoj i mezhetnicheskoj kommunikacii [The specificity of assessing foreign language training of adults for intercultural and interethnic communication] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 478. pp. 172–181.
2. Smokotin V.M., Gural' S.K. (2015) Vzaimootnosheniya yazyka i kul'tury i etnokul'turnaya identichnost' v processe stanovleniya yazyka vseirnogo obshcheniya [Mutual relations

- of language and culture and ethno-cultural identity in the process of formation of the language of world communication] // *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty*. 32. pp. 210–219.
3. Porshneva E.R., Krasnova M.A. (2021) Obuchenie inostrannomu yazyku v kontekste pozitivnoj psihologii [Teaching a foreign language in the context of positive psychology] // *Yazyk i kul'tura*. 53. pp. 255–269.
 4. Sysoyev P.V. (2018) Peresmatrivaya konstrukt mezhkul'turnoy kompetentsii: obucheniye mezhkul'turnomu vzaimodeystviyu v usloviyakh "dialoga kul'tur" i "ne-dialoga kul'tur" [Revising the construct of intercultural competence: teaching intercultural interaction in a "dialogue of cultures" and "non-dialogue of cultures"] // *Yazyk i kul'tura*. 43. pp. 261–278.
 5. Gural S., Kim-Maloney A., Petrova G. (2019) Siberian-American cognitive and cultural interface through eco-ethnic lexicon // *Pragmatics & Cognition*. Vol. 26 (1). pp. 39–60.
 6. Yugova M.A., Yugova E.A. (2021) Primenenie interaktivnykh metodov pri obuchenii inostrannomu yazyku v situatsii neopredelennosti [Application of interactive methods in teaching a foreign language in a situation of uncertainty] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 4. pp. 33–42.
 7. Kartashova V.N., Osipova N.V. (2022) Osnovnye napravleniya organizatsii v vuze dopolnitel'nogo inoyazychnogo obrazovaniya [The main directions of the organization of additional foreign language education at university] // *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K. L. Hetagurova*. 2. pp. 54–60.
 8. Troickaya Yu.V. (2018) Kommunikativnaya mobil'nost' kak aktual'naya nauchnaya problema [Communicative mobility as an urgent scientific problem] // *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psihologiya*. Vol. 7. 3 (24). pp. 237–239.
 9. Petrova T.K. (2022) O nekotorykh metodah obucheniya vzroslykh inostrannym yazykam [On some methods of teaching adults foreign languages] // *Mir pedagogiki i psihologii*. 5 (70). pp. 29–36.
 10. Oberemko O.G., Malyutina E.A. (2022) Metodicheskoe masterstvo prepodavatelya v obuchenii inostrannomu yazyku na kursakh dlya vzroslykh [Methodological skill of a teacher in teaching a foreign language in courses for adults] // *Formirovaniye inoyazychnykh kompetentsiy: vzaimosvyaz' teorii i praktiki. Kollektivnaya monografiya po materialam mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo simpoziuma "Lempertovskie chteniya – XXIV" (19–20 maya 2022). Pyatigorsk*. pp. 86–97.
 11. Privalova E.D., Nikitina G.A. (2019) Nekotorye osobennosti obucheniya vzroslykh inostrannomu yazyku [Some features of teaching adults a foreign language] // *Yazykovye i kul'turnye kontakty: lingvisticheskij i lingvodidakticheskij aspekty. Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskaya konferencii*. pp. 239–243.
 12. Janusik L., Keaton S. (2015) Toward Developing a Cross-Cultural Metacognition Instrument for Listening in First Language Contexts: The (Janusik-Keaton) Metacognitive Listening Instrument // *Journal of Intercultural Communication Research*. Vol. 44, Issue 4. pp. 288–306.

Информация об авторах:

Оберемко О.Г. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: ogoberemko@lunn.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5074-6690>

Малиютина Е.А. – ассистент кафедры английского языка Высшей школы перевода, Нижегородский государственный университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: eamalutina@lunn.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7900-6581>

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Oberemko O.G., Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: ogoberemko@lunn.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5074-6690>

Maliutina E.A., Assistant of the English Language Department, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: eamalutina@lunn.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7900-6581>

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК 378.016:811.1

doi: 10.17223/19996195/61/15

Профессионально ориентированные задания как средство обучения иностранному языку профессиональной сферы

Наталья Николаевна Сергеева¹

¹ *Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, snatalia2016@mail.ru*

Аннотация. Выделены и классифицированы трудности обучения иностранному языку профессиональной сферы студентов неязыкового вуза, определены профессионально значимые умения при обучении, разработан комплекс профессионально ориентированных заданий на основе профессионально-ориентированного подхода при обучении иностранному языку. Объект исследования – процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе; предмет – профессионально ориентированные задания при обучении иностранному языку в рамках дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере».

В работе *трудности обучения* означают сопровождающие процесс обучения факторы, препятствующие успешному обучению и требующие определенных действий, усилий, направленных на их нейтрализацию. Разработанная классификация трудностей включает организационные, профессиональные, психологические, языковые трудности. Профессионально значимыми обозначены умения, развиваемые при обучении иностранному языку профессиональной сферы на уровне содержания и профессиональной деятельности: устно представлять на иностранном языке ведущих деятелей профессиональной сферы, профессиональные новости, результаты своей практики; работать с аутентичным иноязычным текстом, разрабатывать методический аппарат для его понимания целевой профессиональной аудиторией и др.

Под профессионально ориентированным заданием понимается дидактически организованная иноязычная деятельность студентов, направленная на развитие иноязычных умений, познавательных навыков, умений самостоятельно формировать и применять на практике свои знания о профессиональной сфере на иностранном языке. Соотнесены трудности обучения иностранному языку профессиональной сферы и виды профессионально направленных заданий, призванных помочь студентам преодолеть трудности. Разработан и представлен комплекс соответствующих заданий (сообщения по теме «Профессиональные новости», о своей практике, о выдающемся деятеле профессиональной сферы, работа с иноязычным текстом профессиональной направленности в рамках домашнего чтения, составление кроссворда на профессиональную терминологию, диалога/полилога по профессиональной проблематике и др.).

Ключевые слова: трудности обучения, профессионально значимые умения, профессионально ориентированные задания при обучении иностранному языку, профессионально ориентированный подход

Для цитирования: Сергеева Н.Н. Профессионально ориентированные задания как средство обучения иностранному языку профессиональной сферы // Язык и культура. 2023. № 61. С. 272–288. doi: 10.17223/19996195/61/15

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/15

Professionally-oriented tasks as a means of teaching a foreign language in the professional sphere

Natalia N. Sergeeva¹

¹ *Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, snatalia2016@mail.ru*

Abstract. The purpose of this article is to identify and classify the difficulties of teaching a foreign language in the professional sphere of students of a non-linguistic university, to determine professionally significant skills in teaching, to develop a set of professionally oriented tasks based on a professionally oriented approach in teaching a foreign language. The object of the research is the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university; subject – professionally oriented tasks in teaching a foreign language within the discipline "foreign language", "foreign language in the professional field".

In the work, *learning difficulties* mean the factors accompanying the learning process that impede successful learning and require certain actions, efforts aimed at neutralizing them. The developed classification of difficulties includes organizational, professional, psychological, linguistic. Professionally significant are the skills developed when teaching a foreign language in the professional sphere at the level of content and professional activity: orally present in a foreign language the leading figures of the professional sphere, professional news, the results of one's practice; work with an authentic foreign language text, develop a methodological apparatus for its understanding by the target professional audience, etc.

A professionally oriented task is a didactically organized foreign language activity of students aimed at developing foreign language skills, cognitive skills, the ability to independently form and apply in practice their knowledge about the professional field in a foreign language. The paper correlates the difficulties of teaching a foreign language in the professional sphere and the types of professionally oriented tasks designed to help students overcome difficulties. A set of relevant tasks has been developed and presented (messages on the topic "news of the professional sphere", about one's practice, about an outstanding figure in the professional sphere, working with a foreign language text of a professional orientation as part of home reading, compiling a crossword puzzle for professional terminology, a dialogue/polylogue on professional issues and etc.).

Keywords: learning difficulties, professionally significant skills, professionally oriented tasks in teaching a foreign language, professionally oriented approach

For citation: Sergeeva N.N. Professionally oriented tasks as a means of teaching a foreign language in the professional sphere. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 272-288. doi: 10.17223/19996195/61/15

Введение

В методической литературе существует понятие средства обучения, предназначенного для обучающихся и призванного помочь им в овладении иностранным языком [1. С. 338]. Среди средств обучения

авторы выделяют проблемное обучение (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин и др.), развивающее обучение (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), программированное обучение (Н.Ф. Талызина, П.Я. Гальперин), знаково-контекстное обучение (А.А. Вербицкий), педагогическую оценку (Б.Г. Ананьев), проектную деятельность (М.А. Ступницкая), проблемно-развивающие упражнения, самостоятельную работу на уроке (А.К. Маркова) и др. Применительно к проблематике исследования к средству обучения иностранному языку профессиональной сферы отнесем профессионально ориентированные задания, развиваемые профессионально значимые умения, трудности обучения иностранному языку, на нейтрализацию которых задания направлены.

В статье выявлены и проанализированы *организационные* (многоязычие группы), *профессиональные* (понятийный профессиональный аппарат на родном языке фактически в начальной стадии формирования, знание отдельных терминов, не представляющих собой систему понятий), *психологические* (основными видами умозаключений являются неполная индукция и аналогия, препятствующие формулированию выводов, рекомендаций, анализу текста; ограниченная долговременная и кратковременная память в силу зависимости от гаджетов; низкая мотивация к изучению иностранного языка на фоне завышенной самооценки результатов; зависимость при обучении иностранному языку от вспомогательных средств – гаджетов при переводе с родного на иностранный и с иностранного на родной) и *языковые* (отсутствие владения грамматической системой иностранного языка, знания отрывочны и поверхностны; трудность понимания основного содержания прочитанного, выделения существенных моментов, фактологической цепочки текста, передачи содержания прочитанного. В силу клипового мышления способность понимать исключительно короткие и простые иноязычные тексты; иноязычный материал мало используется для формирования специальных приемов учебно-самостоятельной деятельности; отсутствует понимание прикладного характера иностранного языка в профессиональной деятельности) трудности.

Раскрыто понятие «профессионально ориентированное задание» как дидактически организованная иноязычная деятельность студентов, направленная на развитие иноязычных умений, познавательных навыков, умений самостоятельно формировать и применять на практике свои знания о профессиональной сфере на иностранном языке.

Профессионально ориентированные задания представляются средством развития профессионально значимых умений студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку профессиональной сферы на основе профессионально ориентированного подхода. Указанный подход заключается в максимально возможном отражении проблематики профессиональной сферы при обучении иностранному языку.

ку, погружении обучающихся в иноязычный профессиональный контекст на уровнях *содержания* (иноязычный материал профессиональной направленности), *деятельности* (осуществление, реализация фрагментов профессиональной деятельности на занятиях по иностранному языку). Методика обучения иностранному языку в профессионально ориентированном контексте включает комплекс профессионально ориентированных заданий (сообщения по теме «профессиональные новости», о своей практике, о выдающемся деятеле профессиональной сферы, работу с иноязычным текстом профессиональной направленности в рамках домашнего чтения, составление кроссворда на профессиональную терминологию, диалога/полилога по профессиональной проблематике, анекдот на профессиональную тематику).

Профессионально ориентированные задания минимизируют, устраняют неблагоприятные условия, трудности обучения иностранному языку и направлены на овладение студентами иностранным языком для решения профессиональных задач.

Методология исследования

Теоретической основой исследования выступили научные работы следующих авторов: Н.В. Барышников, К.Э. Безукладников [2], И.Л. Бим [3], П.Б. Гурвич [4], А.А. Вербицкий [5], С.К. Гураль [6–8], И.А. Зимняя [9], О.А. Обдалова [10], Г.М. Парникова [11], А.А. Прохорова [12], Т.С. Серова [13, 14].

Вопросами аспектного обучения иностранному языку профессиональной сферы в неязыковом вузе занимаются исследователи: реферирование иноязычного текста – Н.Л. Журбенко [15], Н.А. Фролова, И.В. Алещанова [16], грамматика – Р.З. Mukhtashamova [17]; обучение видам иноязычной речевой деятельности – чтение, домашнее чтение – И.Г. Рябцева, Н.М. Магамедли [18], А.Ye. Nazarova [19], М.А. Мигненко [20]; письмо – L.G. Yusufova [21] и другие, аудирование, говорение – N.N. Ergasheva, B.B.U. Bobokhujaev, S.I. Kuziev [22], О.Н. Исаева [23] и др.

Проблемы развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции находят отражение в исследованиях таких авторов, как А.И. Богданова, А.В. Веретенникова, У.В. Солдатова [24], Е.Н. Дмитриева, Т.А. Поскребышева [25], И.Н. Табуева [26], Т.В. Байдикова [27], Т.В. Сидоренко, О.М. Замятина [28]; интеграции междисциплинарной и языковой составляющей – Е.Л. Бушуева [29], Б.Г. Солдатов, Н.В. Солдатова [30, 31] и др. Содержательный компонент обучения иностранному языку профессиональной сферы затрагивает М.Н. Кузнецова [32]. Иноязычные речевые упражнения, направленные на профессиональную подготовку студентов, являются предметом

рассмотрения В.Е. Мироновой, Р.М. Даниленко [33], трудности обучения иностранному языку изучает Л.В. Земскова [34].

В исследовании, направленном на раскрытие профессионально ориентированного подхода применительно к обучению иностранному языку студентов неязыкового вуза, реализуется отражение проблематики профессиональной сферы в обучении на уровнях содержания (представленность иноязычного материала профессиональной направленности) и деятельности (выполнение учебных заданий на иностранном языке, приближенных к реальной профессиональной деятельности). Содержательный аспект позволяет студентам знать профессиональную иноязычную терминологию, уметь понимать иноязычные термины профессиональной сферы, соотносить иноязычные термины с русскими понятиями, понимать иноязычные термины в контексте и вне его. Деятельностный аспект на основе иноязычного материала профессиональной сферы готовит студентов: устно представлять на иностранном языке профессиональные новости, результаты своей практики, ведущих деятелей профессиональной сферы; работать с аутентичным иноязычным текстом и разрабатывать методический аппарат для его понимания целевой профессиональной аудиторией; адаптировать, интерпретировать сложный иноязычный текст, выделять в иноязычном тексте основную информацию, передавать основную информацию на иностранном языке, выделять ключевые слова, организовывать ключевые слова в методический инструментарий для опоры понимания слушающих в виде фактологической цепочки (перечень основных событий), а также грамматической основы предложения (глаголов и существительных, передающих указанные события), разрабатывать методический инструментарий с учетом профессиональной аудитории (снятие фонетических трудностей, трудностей понимания, введение и первичная отработка нового иноязычного материала на уровне звука, слога, слова, словосочетания, предложения, грамматической формы; слушание с пониманием на основе зрительной опоры, обратный перевод с русского на иностранный язык, обобщение изученного материала в виде повтора терминов, слов, употребления изученных слов в профессиональном контексте).

В рамках обозначенных уровней реализации профессионально ориентированного подхода при обучении иностранному языку выделяются группы соответствующих умений. Так, выявлены **профессионально значимые умения** студентов применительно к проблематике исследования, а также умения осуществлять самоанализ и самооценку.

Исследование и результаты

В исследовании были выявлены трудности обучения иностранному языку профессиональной сферы, профессионально значимые умения, профессионально ориентированные задания.

Для разработки методики развития представленных профессионально значимых умений студентов предварительно проанализированы трудности, с которыми сталкиваются студенты при обучении иностранному языку профессиональной сферы.

Разработанная в рамках исследования методика обучения нейтрализует неблагоприятные условия обучения иностранному языку и способствует овладению студентами иностранным языком для решения профессиональных задач. В современных условиях профессионально ориентированный подход позволяет преподавателям неязыковых вузов гибко наполнять содержание обучения иностранному языку в соответствии с постоянно меняющимися потребностями профессиональной сферы деятельности.

На основе продолжительного наблюдения за особенностями обучающихся в исследовании выделяются основные трудности, которые возникают у студентов 2-го курса, приступающих к овладению дисциплиной «Иностранный язык в профессиональной сфере», представленные в виде классификации:

Организационные: многоязычие группы – в условиях «оптимизации вузами учебного процесса» стало нормой, что в одной группе по дисциплине «Иностранный язык» обучаются студенты, изучающие английский, немецкий и французский языки. Студенты вынуждены изучать английский при базовом немецком или французском; либо преподаватель параллельно ведет занятие на трех языках, увеличивая свою нагрузку и степень интенсивности труда; либо изучающие немецкий и французский продолжают изучение иностранного языка в режиме индивидуальной траектории.

Профессиональные: понятийный профессиональный аппарат на родном языке находится фактически в начальной стадии формирования, знание отдельных терминов, не представляющих собой систему понятий.

Психологические:

- основными видами умозаключений являются неполная индукция и аналогия, препятствующие формулированию выводов, рекомендаций, анализа текста;

- ограниченная долговременная и кратковременная память в силу зависимости от гаджетов;

- низкая мотивация к изучению иностранного языка на фоне завышенной самооценки своих результатов;

- зависимость при обучении иностранному языку от вспомогательных средств – гаджетов при переводе с родного на иностранный и с иностранного на родной.

Языковые:

- отсутствие владения грамматической системой иностранного языка, знания отрывочны и поверхностны;

– трудность понимания основного содержания прочитанного, выделения существенных моментов, фактологической цепочки текста, передачи содержания прочитанного. В силу клипового мышления способность понимать исключительно короткие (1–2 абзаца) и простые иноязычные тексты;

– иноязычный материал мало используется для формирования специальных приемов учебно-самостоятельной деятельности;

– отсутствует понимание прикладного характера иностранного языка в профессиональной деятельности.

Трудности означают сопровождающие процесс обучения факторы, препятствующие успешному обучению и требующие определенных действий, усилий, направленных на их нейтрализацию, преодоление; при обучении данное явление представляется закономерным и естественным. Бесспорно, что трудности в обучении представляются комплексным явлением, это подтверждается наличием у одного и того же студента трудностей языкового, психологического, профессионального характера.

Профессор Перси Борисович Гурвич, представителем ученой школы которого является автор данной работы, в учебном пособии «Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков» [4] обозначил существующую проблему «постоянно сопровождающих учащихся затруднений», предложил организовать обучение иностранному языку в школе путем планомерной подготовки обучающихся на простых видах заданий и упражнений к выполнению более трудных заданий на иностранном языке и поступательного развития умений и навыков обучающихся. Применительно к проблематике представляемого исследования комплекс заданий по иностранному языку нацелен на постепенное усложнение упражнений, направленных на развитие умений видов иноязычной речевой деятельности, подготовку обучающихся к выполнению более сложных заданий.

П.Б. Гурвич свой научный труд посвятил установлению корреляции между неуспеваемостью школьников при обучении иностранному языку и постоянно имеющимися трудностями, затруднениями при выполнении заданий на изучаемом языке. Примечательно, что профессор, сам владеющий пятью иностранными языками и прекрасно понимающий испытываемые при обучении неродному языку затруднения, рассматривал данное явление как естественное, присущее процессу обучения. Задача преподавателя иностранного языка – попытаться благодаря продуманной методике обучения (с учетом психологических особенностей обучаемых, лингвистических характеристик изучаемых языковых явлений, общепедагогических закономерностей процесса обучения) максимально минимизировать, устранить трудности обучения. Данная позиция корифея методики обучения, по нашему мнению, применима и к обучению иностранному языку в неязыковом вузе.

Обозначив трудности обучения иностранному языку в профессиональной сфере, профессионально значимые умения, наметим профессионально ориентированные задания как средство обучения, рассмотрим применение профессионально ориентированных заданий.

Под **профессионально ориентированным заданием** применительно к проблематике исследования понимается дидактически организованная иноязычная деятельность студентов, направленная на развитие иноязычных умений, познавательных навыков, умений самостоятельно формировать и применять на практике свои знания о профессиональной сфере на иностранном языке.

При модульном обучении иностранному языку профессиональной сферы обучение протекает, например в педагогическом вузе, в течение одного семестра (56 ч). Содержание обучения включает совокупность выполнения студентами следующих заданий в течение 25 занятий (пар), объединенных в комплекс.

Сообщение по теме «Профессиональные новости» (каждый студент выполняет задание один раз в семестр).

Предполагается, что каждое занятие один-два студента делают сообщение на иностранном языке о важнейших событиях профессиональной сферы в университете, городе, регионе, мире. Свое выступление студенты сопровождают дидактически разработанными материалами, помогающими слушающим понять содержание: представленный в раздаточном или другом формате лексикон, ключевые для понимания словосочетания с переводом на русский язык. Предваряет слушание введение новой лексики: обучающийся демонстрирует незнакомые слова, корректно произносит их, осуществляет семантизацию, просит студентов повторить за ним слова хором. Затем предъявляет свое сообщение на иностранном языке по одному предложению, студенты переводят каждое предложение. Все сообщение включает до 10 развернутых предложений. В заключение студент предлагает слушающим передать содержание услышанного, переводя по одному предложению русский вариант сообщения, используя ключевые слова и словосочетания. В случае затруднения помогает вся группа.

Работа над сообщением одного студента длится в среднем 20–25 минут. Студенты получают от выступающего в письменном или другом формате ключевые слова сообщения. Преподаватель в конце каждого занятия предлагает выполнить устный перевод по предыдущим сообщениям; вспомнить и употребить пройденные слова в новом и прежнем контексте.

Так, к завершению обучения у каждого студента составляет глоссарий профессиональной тематики, расширяя активный и пассивный словарный запас. Студент педагогического вуза овладевает методикой работы с текстом, которая пригодится в будущей профессиональной

деятельности (учителя младших классов, истории, географии, дефектолога, математика и др.).

Сообщение о своей практике (каждый студент выполняет задание один раз).

Сообщение о выдающемся деятеле профессиональной сферы (каждый студент выполняет задание один раз).

Работа с иноязычным текстом профессиональной направленности в рамках домашнего чтения (каждый студент выполняет задание один раз в семестр) предполагает самостоятельный выбор текста объемом 3–4 тыс. печатных знаков (две страницы формата А4); домашнее чтение можно организовать разово (одномоментная сдача выполненного задания) или пролонгированно – отчет о выполненном задании объемом 1 тыс. печатных знаков (студент отчитывается в таком случае 3–4 раза). Домашнее чтение предполагает чтение и перевод текста, подготовку пересказа основного содержания, составление глоссария профессиональных понятий текста (включая транскрипцию, перевод). Отчет о прочитанном тексте осуществляется индивидуально, при этом преподаватель оценивает технику чтения вслух фрагмента, перевод фрагмента с листа, передачу содержания прочитанного и знание профессиональной лексики. Аспекты работы над текстом домашнего чтения заслушиваются преподавателем по мере подготовки студента постепенно в течение всего семестра.

Составление кроссворда, используя профессиональную терминологию (каждый студент выполняет задание один раз).

Составление диалога/полилога по профессиональной проблематике (каждый студент выполняет задание один раз).

Анекдот на профессиональную тематику (каждый студент выполняет задание один раз в семестр).

Предполагается, что студент самостоятельно находит анекдот и рассказывает его студентам, предлагая для понимания ключевые слова и словосочетания.

Соотнесение трудностей обучения иностранному языку профессиональной сферы и видов профессионально направленных заданий, призванных преодолеть трудности, представлено в таблице.

Соотнесение трудностей обучения иностранному языку профессиональной сферы и видов профессионально направленных заданий, призванных преодолеть трудности

Трудности	Виды заданий, направленные на их нейтрализацию
Многоязычие группы	Имеет экстралингвистический характер, решается преподавателем
Понятийный профессиональный аппарат на родном языке фактически в начальной стадии формирования, знание отдельных	Работа с иноязычным текстом профессиональной направленности в рамках домашнего чтения.

Трудности	Виды заданий, направленные на их нейтрализацию
терминов, не представляющих собой систему понятий	Сообщение по теме «Профессиональные новости». Сообщение о своей практике. Сообщение о выдающемся деятеле профессиональной сферы. Составление кроссворда на профессиональную терминологию
Основными видами умозаключений являются неполная индукция и аналогия, препятствующие формулированию выводов, рекомендаций, анализа текста	Работа с иноязычным текстом профессиональной направленности в рамках домашнего чтения. Сообщение по теме «Профессиональные новости»
Ограниченная долговременная и кратковременная память в силу зависимости от гаджетов	Составление диалога/полилога по профессиональной проблематике. Составление кроссворда на профессиональную терминологию. Работа с иноязычным текстом профессиональной направленности в рамках домашнего чтения
Низкая мотивация к изучению иностранного языка на фоне завышенной самооценки своих результатов	Составление кроссворда на профессиональную терминологию. Сообщение о выдающемся деятеле профессиональной сферы. Сообщение о своей практике. Анекдот на профессиональную тематику
Зависимость при обучении иностранному языку от вспомогательных средств – гаджетов при переводе с родного на иностранный и с иностранного на родной	Работа с иноязычным текстом профессиональной направленности в рамках домашнего чтения
Отсутствие владения грамматической системой иностранного языка, знания отрывочны и поверхностны	Работа с иноязычным текстом профессиональной направленности в рамках домашнего чтения. Сообщение по теме «Профессиональные новости»
Трудность понимания основного содержания прочитанного, выделения существенных моментов, фактологической цепочки текста, передачи содержания прочитанного	Сообщение по теме «Профессиональные новости». Работа с иноязычным текстом профессиональной направленности в рамках домашнего чтения
Иноязычный материал мало используется для формирования специальных приемов учебно-самостоятельной деятельности	Работа с иноязычным текстом профессиональной направленности в рамках домашнего чтения. Сообщение по теме «Профессиональные новости». Сообщение о своей практике. Сообщение о выдающемся деятеле профессиональной сферы. Составление диалога/полилога по профессиональной проблематике

Трудности	Виды заданий, направленные на их нейтрализацию
Отсутствует понимание прикладного характера иностранного языка в профессиональной деятельности	Сообщение по теме «Профессиональные новости». Сообщение о своей практике. Сообщение о выдающемся деятеле профессиональной сферы. Составление диалога/полилога по профессиональной проблематике. Анекдот на профессиональную тематику

Заключение

В исследовании выявлены основные трудности, которые возникают у студентов 2-го курса, приступающих к овладению дисциплиной «Иностранный язык в профессиональной сфере». Их можно представить в виде следующей классификации: организационные, профессиональные, психологические, языковые трудности.

Определены **профессионально значимые умения** студентов применительно к проблематике исследования (уметь понимать иноязычные термины профессиональной сферы, соотносить иноязычные термины с русскими понятиями, понимать иноязычные термины в контексте и вне его; устно представлять на иностранном языке профессиональные новости, адаптировать, интерпретировать сложный иноязычный текст, выделять в иноязычном тексте основную информацию, передавать основную информацию на иностранном языке, выделять ключевые слова, организовывать ключевые слова в методический инструментарий для опоры понимания слушающих в виде фактологической цепочки, разрабатывать методический инструментарий с учетом профессиональной аудитории; употреблять изученные слова в профессиональном контексте); умения осуществлять самоанализ и самооценку.

Раскрыто понятие «профессионально ориентированное задание» как дидактически организованная иноязычная деятельность студентов, направленная на развитие иноязычных умений, познавательных навыков, умений самостоятельно формировать и применять на практике свои знания о профессиональной сфере на иностранном языке.

Педагогическая идея заключается в следующем: профессионально ориентированные задания представляются средством развития профессионально значимых умений студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку профессиональной сферы на основе профессионально ориентированного подхода. Указанный подход заключается в максимально возможном отражении проблематики профессиональной сферы при обучении иностранному языку, погружении обучающихся в иноязычный профессиональный контекст на уровнях *содержания* (иноязычный материал профессиональной направленности) и

деятельности (осуществление, реализация фрагментов профессиональной деятельности на занятиях по иностранному языку). Методика обучения иностранному языку в профессионально ориентированном контексте включает комплекс различных профессионально ориентированных заданий.

Разработанные в рамках данного подхода профессионально ориентированные задания минимизируют, устраняют неблагоприятные условия, трудности обучения иностранному языку и направлены на овладение студентами иностранным языком для решения профессиональных задач.

Список источников

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : Златоуст, 1999. 472 с.
2. *Безукладников К.Э., Попова Н.С., Жигалев Б.А.* Дифференцированное обучение иностранному языку на основе осознанности: вопросы подготовки учителя // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 475. С. 106–117.
3. *Бим И.Л.* Роль учителя в личностно-ориентированном образовании // Профессиональное образование. Столица. 2009. № 4. С. 30–32.
4. *Гурвич П.Б.* Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков. Владимир, 1982. 110 с.
5. *Вербицкий А.А., Хомякова Н.П.* Обучение иностранному языку специальности: контексты содержания // Инициативы XXI века. 2010. № 3. С. 7–10.
6. *Серова Т.С., Гураль С.К., Бердникова А.А.* Предметное содержание и структура организации учебного дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию // Язык и культура. 2022. № 57. С. 240–257.
7. *Гураль С.К., Корнеева М.А.* Обучение студентов направления подготовки «прикладная механика» профессиональному иноязычному дискурсу с использованием кейс-стади. Томск, 2021. 148 с.
8. *Гураль С.К., Комарова Э.П., Бакленева С.А., Фетисов А.С.* Теоретический контекст интегрированного предметно-языкового обучения в вузе // Язык и культура. 2020. № 49. С. 138–147.
9. *Зимняя И.А.* Учебная деятельность как специфический вид деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 1. С. 3–14.
10. *Обдалова О.А.* Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 46 с.
11. *Парникова Г.М., Сергеева Н.Н.* Методика развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте // Язык и культура. 2018. № 43. С. 217–237.
12. *Прохорова А.А.* Мультилингвальное обучение как составляющая процесса профессиональной подготовки студентов технического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 9 (142). С. 55–60.
13. *Пипченко Е.Л., Серова Т.С.* Проблемно-профессиональная обусловленность организации текстов в учебнике при обучении гибкому иноязычному чтению во взаимосвязи с письмом и говорением // Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся : Всерос. конф. с междунар. участием. М., 2021. С. 201–208.

14. *Serova T., Perlova I., Pipchenko E., Chervenko Y.* Intellect and intellectual speech-thinking activity of technical university students in integrative professionally-oriented technology of foreign language learning // *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2020. Vol. 131. P. 396–407.
15. *Журбенко Н.Л.* Методика обучения студентов реферированию профессионально ориентированного текста в неязыковых технических вузах // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Т. 7, № 2. С. 13.
16. *Фролова Н.А., Алещикова И.В.* Обучение реферированию и аннотированию профессиональной литературы на иностранном языке в комплексной подготовке специалиста // *Современные проблемы науки и образования*. 2007. № 5. С. 11.
17. *Mukhtashatova P.Z.* Characterization of grammar skills in various types of speech activity // *Вестник науки и образования*. 2020. № 12-2 (90). С. 86–88.
18. *Рябцева И.Г., Магамедли Н.М.К.* Роль чтения текстов в обучении иностранным языкам (на примере исторических текстов), стратегии чтения // *Вестник Астраханского государственного технического университета*. 2020. № 2 (70). С. 81–84.
19. *Nazarova A.Ye.* Home reading as unassisted aspect of teaching activity on mastering foreign languages // *Педагогика и современность*. 2013. № 3. С. 46–49.
20. *Мигненко М.А.* Аутентичный текст как средство формирования коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности обучаемых // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2012. № 2 (18). С. 138–147.
21. *Yusufova L.G.* Writing as a learning tool in learning a foreign language // *Вестник науки и образования*. 2020. № 12-2 (90). С. 83–85.
22. *Ergasheva N.N., Bobokhujaev B.B.U., Kuziev S.I.* Problems in developing speaking skills of students of technical higher educational institutions // *Проблемы современной науки и образования*. 2019. № 12 (145). С. 95–96.
23. *Исаева О.Н.* Практические аспекты обучения иностранному языку в педагогическом процессе (на примере диалогической речи) // *Современное образование: содержание, технологии, качество*. 2020. Т. 1. С. 151–153.
24. *Богданова А.И., Веретеникова А.В., Солдатова У.В.* Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов лингвистических направлений подготовки // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2019. № 1 (33). С. 68–78.
25. *Дмитриева Е.Н., Поскребышева Т.А.* Возможности иноязычной деятельности в аспекте подготовки магистров к успешной профессиональной коммуникации // *Язык и культура*. 2022. № 58. С. 170–187.
26. *Табуева И.Н.* Формирование профессионально-коммуникативной компетенции в процессе обучения студентов иностранному языку в неязыковом вузе // *Научный альманах*. 2021. № 3-1 (77). С. 180–183.
27. *Байдикова Т.В.* Формирование профессиональной межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления подготовки «агроинженерия» в условиях интегрированного предметно-языкового обучения // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2020. Т. 25, № 186. С. 64–76.
28. *Сидоренко Т.В., Замятина О.М.* Профессиональные компетенции студентов технического вуза и возможности их формирования в процессе обучения иностранному языку // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2012. № 10. С. 158–166.
29. *Бушуева Е.Л.* Интеграция междисциплинарных знаний в языковой подготовке студентов технического профиля // *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*. 2019. Т. 9, № 3. С. 151–159.
30. *Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В.* Моделирование профессиональной деятельности как условие эффективного обучения иностранному языку студентов неязыковых

- вузов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2019. № 2 (37). С. 42–47.
31. **Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В.** К вопросу об интеграции лингвистических и профессиональных навыков студентов неязыковых вузов // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 329–331.
 32. **Кузнецова М.Н.** Особенности формирования содержательного компонента при изучении иностранного языка студентами неязыковых вузов (на примере английского языка) // Казанская наука. 2021. № 3. С. 87–89.
 33. **Миронова В.Е., Даниленко Р.М.** Система упражнений для развития речевых умений в процессе обучения профессиональному иностранному языку студентов неязыковых вузов как средство формирования коммуникативной компетенции (на примере Института природных ресурсов Национального исследовательского Томского политехнического университета) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 6-1 (36). С. 119–123.
 34. **Земскова Л.В.** Сложности в обучении иностранному (английскому) языку студентов неязыковых специальностей // Вестник науки и образования. 2018. № 12 (48). С. 103–105.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. (1999) Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov) [Dictionary of methodological terms (theory and practice of teaching languages)]. SPb: Zlatoust. 472 p.
2. Bezukladnikov K.E., Popova N.S., Zhigalev B.A. (2022) Differencirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na osnove osoznannosti: voprosy podgotovki uchitelya [Differentiated teaching of a foreign language based on awareness: issues of teacher training] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 475. pp. 106–117.
3. Bim I.L. (2009) Rol' uchitelya v lichnostno-orientirovannom obrazovanii [The role of the teacher in personality-oriented education] // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 4. pp. 30–32.
4. Gurvich P.B. (1982) Korrektivno-podgotovitel'nyj aspekt metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov [Corrective and preparatory aspect of the methodology of teaching foreign languages]. Vladimir. 110 p.
5. Verbickij A.A., Homyakova N.P. (2010) Obuchenie inostrannomu yazyku special'nosti: konteksty sodержaniya [Teaching a foreign language for special purposes: contexts of content] // Iniciativy XXI veka. 3. pp. 7–10.
6. Serova T.S., Gural' S.K., Berdnikova A.A. (2022) Predmetnoe sodержanie i struktura organizacii uchebnogo diskursa pri obuchenii dokazatel'nomu monologicheskomu vyskazyvaniyu [Subject content and structure of the organization of educational discourse in teaching evidence-based monologue utterance] // Yazyk i kul'tura. 57. pp. 240–257.
7. Gural' S.K., Korneeva M.A. (2021) Obuchenie studentov napravleniya podgotovki «prikladnaya mekhanika» professional'nomu inoyazychnomu diskursu s ispol'zovaniem kejs-stadi [Teaching professional foreign-language discourse to students majoring at Applied Mechanics using case-study method] // Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Tomsk. 148 p.
8. Gural S.K., Komarova E.P., Baklenova S.A., Fetisov A.S. (2020) Teoreticheskij kontekst integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v vuze [The theoretical context of Content and Language Integrated Learning at university]. Yazyk i kul'tura. 49. pp. 138–147.
9. Zimnyaya I.A. (2014) Uchebnaya deyatel'nost' kak specificheskij vid deyatel'nosti [Educational activity as a specific type of activity] // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 1. pp. 3–14.

10. Obdalova O.A. (2017) Kognitivno-diskursivnaya sistema obucheniya inoyazychnoy mezhkul'turnoy kommunikatsii studentov bakalavriata estestvennonauchnykh napravleniy [Cognitive-discursive system of teaching foreign language intercultural communication to bachelor's degree students of natural sciences]. Abstract of Pedagogics doc. diss. N. Novgorod. 46 p.
11. Parnikova G.M., Sergeeva N.N. (2018) Metodika razvitiya uchebnoj samostoyatel'nosti studentov neyazykovogo vuza pri obuchenii inostrannomu yazyku v regional'no-etnicheskom kontekste [Methodology for the development of educational independence of students of a non-linguistic university in teaching a foreign language in a regional-ethnic context] // Yazyk i kul'tura. GOU VO Tomskij gosudarstvennyj universitet. 43. Tomsk. pp. 217–237.
12. Prohorova A.A. (2019) Multilingval'noe obuchenie kak sostavlyayushchaya processa professional'noj podgotovki studentov tekhnicheskogo vuza [Multilingual education as a component of the process of professional training of students of a technical university] // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 9 (142). pp. 55–60.
13. Pipchenko E.L., Serova T.S. (2021) Problemno-professional'naya obuslovlennost' organizatsii tekstov v uchebnike pri obuchenii gibkomu inoyazychnomu chteniyu vo vzaimosvyazi s pis'mom i govorenim [Problem-professional conditionality of the organization of texts in a textbook when teaching flexible foreign language reading in conjunction with writing and speaking] // Uchebnik kak instrument nacional'no-kul'turnogo samoopredeleniya obuchayushchih'sya. Vserossijskaya konferenciya s mezhdunarodnym uchastiem. Godu nauki i tekhnologii v Rossijskoj Federacii posvyashchaetsya. M. pp. 201–208.
14. Serova T., Perlova I., Pipchenko E., Chervenkov Y. (2020) Intellect and intellectual speech-thinking activity of technical university students in integrative professionally-oriented technology of foreign language learning // Lecture Notes in Networks and Systems. Vol. 131. pp. 396–407.
15. Zhurbenko N.L. (2019) Metodika obucheniya studentov referirovaniyu professional'no orientirovannogo teksta v neyazykovykh tekhnicheskikh vuzakh [Methods of teaching students to abstract a professionally oriented text in non-linguistic technical universities] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. Vol. 7 (2). p. 13.
16. Frolova N.A., Aleschanova I.V. (2007) Obuchenie referirovaniyu i annotirovaniyu professional'noj literatury na inostrannom yazyke v kompleksnoj podgotovke specialistov [Teaching abstracting and annotating professional literature in a foreign language in the complex training of a specialist] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 5. pp. 11–18.
17. Mukhtashamova P.Z. (2020) Characterization of grammar skills in various types of speech activity // Vestnik nauki i obrazovaniya. 12-2 (90). pp. 86–88.
18. Ryabceva I.G., Magamedli N.M.K. (2020) Rol' chteniya tekstov v obuchenii inostrannym yazykam (na primere istoricheskikh tekstov), strategii chteniya [The role of reading texts in teaching foreign languages (on the example of historical texts), reading strategies]. Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2 (70). pp. 81–84.
19. Nazarova A.E. (2013) Homereading as unassisted aspect of teaching activity on mastering foreign languages // Pedagogika i sovremennost'. 3. pp. 46–49.
20. Mignenko M.A. (2012) Autentichnyj tekst kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoj kompetencii v professional'noj deyatel'nosti obuchaemykh [Authentic text as a means of forming communicative competence in the professional activity of trainees] // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psichologo-pedagogicheskie nauki. 2 (18). pp. 138–147.
21. Yusufova L.G. (2020) Writing as a learning tool in learning a foreign language // Vestnik nauki i obrazovaniya. 12-2 (90). pp. 83–85.
22. Ergasheva N.N., Bobokhujaev B.B.U., Kuziev S.I. (2019) Problems in developing speaking skills of students of technical higher educational institutions // Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya. 12 (145). pp. 95–96.

23. Isaeva O.N. (2020) Prakticheskie aspekty obucheniya inostrannomu yazyku v pedagogicheskom processe (na primere dialogicheskoy rechi) [Practical aspects of teaching a foreign language in the pedagogical process (on the example of dialogic speech)] // *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo*. Vol. 1. pp. 151–153.
24. Bogdanova A.I., Veretennikova A.V., Soldatova U.V. (2019) Razvitiye professional'noy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetencii studentov nelingvisticheskikh napravlenij podgotovki [Development of professional foreign language communicative competence of students of non-linguistic areas of training] // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 1 (33). pp. 68–78.
25. Dmitrieva E.N., Poskrebysheva T.A. (2022) Vozmozhnosti inoyazychnoy deyatel'nosti v aspekte podgotovki magistrów k uspeshnoy professional'noy kommunikacii [Possibilities of foreign language activity in terms of preparing master's degree students for successful professional communication] // *Yazyk i kul'tura*. 58. pp. 170–187.
26. Tabueva I.N. (2021) Formirovaniye professional'no-kommunikativnoy kompetencii v processe obucheniya studentov inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [Formation of professional and communicative competence in the process of teaching students a foreign language in a non-linguistic university] // *Nauchnyy al'manah*. 3-1 (77). pp. 180–183.
27. Bajdikova T.V. (2020) Formirovaniye professional'noy mezhkul'turnoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetencii studentov napravleniya podgotovki "agroinzheneriya" v usloviyakh integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Formation of professional intercultural foreign language communicative competence of students of the direction of preparation "agroengineering" in the conditions of content and language integrated learning] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. Vol. 25 (186). pp. 64–76.
28. Sidorenko T.V., Zamyatina O.M. (2012) Professional'nye kompetencii studentov tekhnicheskogo vuza i vozmozhnosti ih formirovaniya v processe obucheniya inostrannomu yazyku [Professional competencies of students of a technical university and the possibility of their formation in the process of teaching a foreign language] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 10. pp. 158–166.
29. Bushueva E.L. (2019) Integraciya mezhdisciplinarnykh znaniy v yazykovoy podgotovke studentov tekhnicheskogo profilya [Integration of interdisciplinary knowledge in the language training of technical students] // *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*. Vol. 9 (3). pp. 151–159.
30. Soldatov B.G., Soldatova N.V. (2019) Modelirovaniye professional'noy deyatel'nosti kak uslovie effektivnogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov [Modeling of professional activity as a condition for effective teaching of a foreign language to students of non-linguistic universities] // *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya*. 2 (37). pp. 42–47.
31. Soldatov B.G., Soldatova N.V. (2020) K voprosu ob integracii lingvisticheskikh i professional'nykh navykov studentov neyazykovykh vuzov [On the issue of integration of linguistic and professional skills of students of non-linguistic universities] // *Baltiyskiy humanitarnyy zhurnal*. Vol. 9. 3 (32). pp. 329–331.
32. Kuznecova M.N. (2021) Osobennosti formirovaniya sodержatel'nogo komponenta pri izuchenii inostrannogo yazyka studentami neyazykovykh vuzov (na primere angliyskogo yazyka) [Features of the formation of a meaningful component in the study of a foreign language by students of non-linguistic universities (on the example of the English language)] // *Kazanskaya nauka*. 3. pp. 87–89.
33. Mironova V.E., Danilenko R.M. (2014) Sistema uprazhnenij dlya razvitiya rechevykh umeniy v processe obucheniya professional'nomu inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoy kompetencii (na primere instituta prirodnykh resursov nacional'nogo issledovatel'skogo tomskogo politekhnicheskogo universiteta) [The system of exercises for the development of speech skills in the process of teaching a foreign language for professional purposes to students of non-

- linguistic universities as a means of forming communicative competence (on the example of the Institute of Natural Resources of the National Research Tomsk Polytechnic University)] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 6-1 (36). pp. 119–123.
34. Zemskova L.V. (2018) Slozhnosti v obuchenii inostrannomu (anglijskomu) yazyku studentov neyazykovykh special'nostej [Difficulties in teaching a foreign (English) language to students of non-linguistic majors] // Vestnik nauki i obrazovaniya. 12 (48). pp. 103–105.

Информация об авторе:

Сергеева Н.Н. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионально ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия). E-mail: snatalia2016@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Sergeeva N.N., 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 author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК 378.046.4

doi: 10.17223/19996195/61/16

Обучение студентов иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки

Павел Викторович Сысоев¹, Денис Владимирович Кретов²

¹ Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия, psysoyev@yandex.ru, <http://orcid.0000-0001-7478-7828>

² Липецкий государственный педагогический университет им/ П.П. Семенова-Тянь-Шанского, Липецк, Россия, decret@mail.ru, <http://orcid.0000-0003-2399-4469>

Аннотация. Изучен методический потенциал метода взаимной оценки. Сущность метода заключается том, что в процессе иноязычной письменноречевой деятельности студенты изучают письменные высказывания друг друга, пишут на них развернутые отзывы, предлагая оценку структуры и содержания работы. На основе полученных отзывов студенты дорабатывают первоначальные высказывания. Практическая методика обучения включает 15 этапов: 1) знакомство студентов с целью и деталями реализации проекта; 2) знакомство студентов с правилами размещения письменных речевых высказываний и отзывов на интернет-платформе; 3) обучение студентов написанию отзыва на письменное речевое высказывание; 4) обсуждение со студентами правил соблюдения информационной безопасности; 5) изучение студентами структуры иноязычного письменного речевого высказывания; 6) организационная подготовка к реализации проекта; 7) подготовка студентами чернового варианта письменного речевого высказывания; 8) размещение студентами чернового варианта письменного речевого высказывания на интернет-платформе для взаимной оценки; 9) взаимная оценка студентами письменных сочинений; 10) изучение студентами отзывов и оценок одноклассников на свои работы; 11) доработка студентами черновых вариантов письменных речевых высказываний в соответствии с рекомендациями и замечаниями одноклассников; 12) размещение студентами доработанных вариантов письменных речевых высказываний на интернет-платформе; 13) окончательная оценка студентами письменных речевых высказываний друг друга; 14) оценка преподавателем письменных речевых высказываний студентов (выборочно); 15) рефлексия.

С целью проверки эффективности авторской методики проведен педагогический эксперимент. В нем участвовали студенты 2-го курса направления подготовки 44.03.05 – «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (Английский и немецкий/французский языки) Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тянь-Шанского. Для анализа результатов выполнения студентами контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп тестов на владение умениями письменной речи до и после эксперимента использована методика *t*-критерия Стьюдента. В ходе эксперимента доказана эффективность предлагаемого метода взаимной оценки в развитии таких умений иноязычной письменной речи студентов, как умения написания эссе-мнения ($t = 1,75$ при $p = 0,03$), эссе-изложения проблемы ($t = 1,91$ при $p = 0,03$), аргументативного эссе ($t = 2$ при $p = 0,02$), письма-жалобы ($t = 2,13$ при $p = 0,01$), дружественного письма ($t = 2,23$ при $p = 0,015$), реферирования статьи ($t = 2,12$ при $p = 0,01$). Статистический анализ не выявил значимости в

различиях между КГ и ЭГ в развитии умения написания синопсиса/аннотации фильма/книги ($t = 1,57$ при $p = 0,06$). Большие значения медианы (Me) свидетельствуют о том, что студенты КГ и ЭГ владели этим речевым умением до участия в эксперименте на достаточно высоком уровне (до эксперимента: КГ – $Me = 4,5$; ЭГ – $Me = 4,59$; после эксперимента: КГ – $Me = 4,72$; ЭГ – $Me = 4,9$). Перспективность исследования заключается в дальнейшем изучении возможности использования метода взаимной оценки при обучении другим видам речевой деятельности.

Ключевые слова: метод взаимной оценки, письменная речь, интернет-технологии, информационные и коммуникационные технологии, смешанное обучение

Для цитирования: Сысоев П.В., Кретов Д.В. Обучение студентов иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки // Язык и культура. 2023. № 61. С. 289–305. doi: 10.17223/19996195/61/16

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/16

Teaching students foreign language written speech based on peer review method

Pavel V. Sysoyev¹, Denis V. Kretov²

¹ *Tambov State University, Tambov, Russia, psysoyev@yandex.ru,
<http://orcid.0000-0001-7478-7828>*

² *Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russia,
decret@mail.ru, <http://orcid.0000-0003-2399-4469>*

Abstract. The peer review method is a problem-based learning method that can be used in teaching students foreign language written skills. The essence of the method is the study and evaluation by students of each other's written papers in order to improve them jointly. The practical teaching methodology includes fifteen stages: 1) familiarization of students with the purpose and details of the project; 2) familiarization of students with the rules for posting written papers and reviews on the Internet platform; 3) teaching students to write a review of a written paper; 4) discussion with students of the rules for compliance with information security; 5) students study the structure of a written paper; 6) organizational preparation for project implementation; 7) preparation by students of a draft version of a written paper; 8) placement by students of a draft version of a written paper on the Internet platform for mutual evaluation; 9) mutual evaluation of each other's written papers by students; 10) study by students of reviews and assessments of classmates on their papers; 11) revision by students of draft versions of written papers in accordance with the recommendations and comments of classmates; 12) placement by students of finalized versions of written papers on the Internet platform; 13) final evaluation of each other's written papers by students; 14) assessment by the teacher of written papers of students (selectively); 15) reflection.

In order to test the effectiveness of the author's methodology, a pedagogical experiment was conducted. It was attended by students of the 2nd year in the specialty 44.03.05 – "Pedagogical Education" (with two training profiles) (English and German / French) at the P.P. Semenov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogical Uni-

versity. To analyze the results of students in the control and experimental groups performing tests on the skills of writing before and after the experiment, the Student's t-criterion method was used. In the course of the experiment, the effectiveness of the proposed method of mutual evaluation in the development of such foreign language writing skills of students as the ability to write an essay-opinion ($t = 1.75$ at $p = 0.03$), an essay-statement of the problem ($t = 1.91$ at $p = 0.03$), argumentative essay ($t = 2$ at $p = 0.02$), letter of complaint ($t = 2.13$ at $p = 0.01$), friendly letter ($t = 2.23$ at $p = 0.015$), summarizing the article ($t = 2.12$ at $p = 0.01$). Statistical analysis did not reveal any significant differences between the CG and the EG in the development of the ability to write a synopsis/annotation of a film/book ($t = 1.57$ at $p = 0.06$). Large values of the median (Me) indicate that the students from the CG and the EG possessed this speech skill before participating in the experiment at a sufficiently high level (before the experiment: CG – $Me = 4.5$; EG – $Me = 4.59$; after the experiment: CG – $Me = 4.72$; EG – $Me = 4.9$). The prospect of the research lies in the further study of the possibility of using the peer review method in teaching other types of speaking skills.

Keywords: peer review method, written language, Internet technologies, information and communication technologies, blended learning

For citation: Sysoyev P.V., Kretov D.V. Teaching students foreign language written speech based on peer review method. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 289-305. doi: 10.17223/19996195/61/16

Введение

Обучение студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию является одной из составляющих формирования иноязычной коммуникативной компетенции [1–4]. Однако по объективным причинам, к которым можно отнести ограниченность аудиторной нагрузки и значительную трудоемкость работы преподавателя по изучению и оценке письменных работ студентов, развитию письменно-речевых умений традиционно уделяется недостаточное внимание.

Среди инновационных методов обучения иноязычному письму можно выделить метод взаимной оценки. Он заключается в изучении, комментировании и оценке обучающимися письменных работ друг друга. В процессе обучения студенты работают в малых группах, индивидуально пишут сочинения, эссе, рецензии, обзоры и т.п., далее изучают написанные работы друг друга, оценивают их содержание и структуру, пишут отзывы и комментарии для дальнейшей доработки [5]. Предполагается, что в рамках данного метода большая часть учебной нагрузки, необходимой для развития соответствующих письменноречевых умений, перекладывается на студентов. В методической литературе можно встретить исследования, в которых авторы раскрывали учебный потенциал метода взаимной оценки и предлагали методики обучения учащихся и студентов письму на его основе [6–8].

Переход отечественных учреждений высшего образования в период пандемии новой коронавирусной инфекции на дистанционный формат обучения придал дополнительные импульсы разработке методик обучения иностранному языку, включая и иноязычное письменное высказывание, на основе современных информационных и коммуникационных технологий. Изучение корпуса исследований, посвященных этой проблематике, свидетельствует о том, что в центре внимания ученых были такие аспекты, как разработка методологии дистанционного и смешанного обучения иностранным языкам [9, 10], использование блогов в развитии дискурсивных умений студентов [11–13], использование вики-технологии в развитии письменно-речевых умений студентов [14], внедрение корпусных технологий в языковое образование [15] и т.п. При этом ученые отмечают, что дистанционные технологии создают дополнительные лингводидактические возможности для развития письменно-речевых умений обучающихся.

В этой связи реализация метода взаимной оценки на основе модели смешанного обучения, включающей онлайн- и офлайн-форматы работы, представляется весьма перспективным направлением. Вместе с тем обучение студентов языковых направлений подготовки письменно-речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки с применением дистанционных технологий не выступало предметом отдельного исследования, что и определило актуальность данной работы. Ее цель – обосновать и разработать методику обучения студентов письменно-речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки в условиях смешанного обучения (аудиторно и внеаудиторно в онлайн- и офлайн-форматах).

Методология исследования

Методологическую базу исследования составили четыре подхода: 1) системный, 2) личностно ориентированный, 3) деятельностный и 4) компетентностный. Системный подход выступает ключевым методологическим подходом. Он позволяет рассматривать объект изучения в качестве системы, в которой все составляющие компоненты взаимозависимы и взаимообусловлены. С позиции системного подхода развитие письменных речевых умений студентов на основе метода взаимной оценки находится во взаимосвязи с формированием аспектов языка (лексико-грамматических навыков) и развитием речевых умений для достижения главной цели – формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Личностно ориентированный подход проявляется в учете интересов, потребностей и способностей студентов при отборе тематического и языкового содержания обучения. При написании письменных работ творческого типа студенты будут апел-

лизовать к личному опыту по обсуждаемым темам и аспектам изучения. Реализация деятельностного подхода в иноязычном образовании заключается в развитии необходимых иноязычных письменно-речевых умений студентов через их активное участие в работе по написанию письменных работ на иностранном языке. Компетентностный подход позволяет представить результат обучения в качестве набора компетенций.

Ключевой целью обучения иностранному языку студентов языковых специальностей выступает дальнейшее формирование иноязычной коммуникативной компетенции с уровня В1/В2 до уровня С1/С2. Все четыре методологических и педагогических подхода как компоненты единой системы находятся во взаимосвязи, подкрепляя и дополняя друг друга.

Этапы обучения

Педагогический процесс по обучению студентов иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода рецензирования в условиях реализации модели смешанного обучения будет включать ряд этапов. Анализ работ Е.С. Полат [17] и П.В. Сысоева [9], посвященных разработке поэтапных технологий обучения иностранному языку посредством различных современных интернет-технологий, позволил выделить четыре процессуальных блока и 15 этапов обучения (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Этапы обучения студентов иноязычному письменному высказыванию на основе метода взаимной оценки

Процессуальный блок	Действия преподавателя	Действия студентов	Форма обучения
1. Подготовительный	Этап 1. Знакомство студентов с целью и деталями реализации проекта		
	Знакомит студентов с сущностью метода взаимной оценки, целью проекта, этапами реализации проекта, критериями оценки	Знакомятся с сущностью метода взаимной оценки, целью проекта, этапами реализации проекта, критериями оценки	Аудиторная
	Этап 2. Знакомство студентов с правилами размещения письменных речевых высказываний и отзывов на интернет-платформе		
	Знакомит студентов с платформой реализации проекта	Знакомятся с платформой реализации проекта	Аудиторная
	Этап 3. Обучение студентов написанию отзыва на письменное речевое высказывание		
	Обучает студентов структуре и содержанию отзыва на письменную работу	Изучают структуру отзыва на письменную работу; пишут тренировочные отзывы на письменные работы	Аудиторная и внеаудиторная

Процессу- альный блок	Действия преподавателя	Действия студентов	Форма обучения
	Этап 4. Обсуждение правил защиты от деструктивного воздействия цифровой среды		
	Обсуждает со студентами возможности защиты от деструктивного воздействия цифровой среды при выполнении интернет-проекта	Знакомятся с правилами защиты от деструктивного воздействия цифровой среды при выполнении интернет-проекта	Аудиторная
2. Изучаю- щий	Этап 5. Изучение студентами структуры иноязычного письменного речевого высказывания		
	Объясняет студентам структуру написания письменной работы конкретного жанра (вида эссе и т.п.)	Изучают структуру письменной работы конкретного жанра	Аудиторная
3. Процес- суальный	Этап 6. Организационная подготовка к реализации проекта		
	Разделяет или контролирует разделение студентов на малые группы (3–4 чел.) для выполнения проекта; предлагает темы для написания письменных работ	Разделяются на малые группы для выполнения проекта; определяют роли в малых группах для выполнения проекта (руководитель группы и исполнители); знакомятся с темами для написания письменных работ	Аудиторная
	Этап 7. Подготовка студентами чернового варианта письменного речевого высказывания		
	Осуществляет мониторинг учебно-познавательной работы студентов; отвечает на вопросы (при необходимости) онлайн	Осуществляют поиск необходимой информации для подготовки письменного речевого высказывания; готовят черновой вариант письменного речевого высказывания для обсуждения и оценки одноклассниками	Внеауди- торная
	Этап 8. Размещение студентами чернового варианта письменного высказывания на интернет-платформе для взаимной оценки		
	Осуществляет мониторинг работы студентов на платформе интернет-проекта	Размещают черновой вариант письменного высказывания на интернет-платформе	Внеауди- торная на интерне- платформе
	Этап 9. Взаимная оценка студентами письменных сочинений		
	Проводит контроль работы студентов по взаимной оценке письменных сочинений	Изучают письменные сочинения друг друга; пишут отзывы на письменные работы друг друга в соответствии с форматом отзыва, дают оценку работам; размещают отзывы и оценки на интернет-платформе	Внеауди- торная на интернет- платформе
	Этап 10. Изучение студентами отзывов и оценок одноклассников на свои работы		

Процессу- альный блок	Действия преподавателя	Действия студентов	Форма обучения
	Осуществляет мониторинг учебно-познавательной работы студентов	Изучают отзывы и оценки на свои работы, предложенные одногруппниками	Внеауди- торная на интернет- платформе
	Этап 11. Доработка студентами черновых вариантов письменных речевых высказываний в соответствии с рекомендациями и замечаниями одногруппников		
	Осуществляет мониторинг учебно-познавательной работы студентов	Дорабатывают письменные речевые высказывания в соответствии с рекомендациями одногруппников	Внеауди- торная
	Этап 12. Размещение студентами доработанных вариантов письменных речевых высказываний на интернет-платформе		
	Осуществляет мониторинг размещения студентами доработанных версий письменных работ для оценки одногруппниками	Размещают доработанные версии письменных речевых высказываний на интернет-платформе для повторной оценки одногруппниками	Внеауди- торная на интернет- платформе
4. Оценоч- ный	Этап 13. Окончательная оценка студентами письменных речевых высказываний друг друга		
	Осуществляет мониторинг работы студентов по окончательной оценке письменных высказываний друг друга	Оценивают доработанные варианты письменных речевых высказываний друг друга; предлагают итоговую оценку доработанной версии письменного речевого высказывания	Внеауди- торная на интернет- платформе
	Этап 14. Оценка преподавателем письменных речевых высказываний студентов (выборочно)		
	Оценивает письменные работы студентов	Знакомятся с оценкой преподавателем выполненных письменных речевых высказываний	Внеауди- торная на интернет- платформе
	Этап 15. Рефлексия		
	Осуществляет рефлексии реализации интернет-проекта	Осуществляют рефлексии своего участия в интернет-проекте	Аудиторная/ внеаудитор- ная

Выделенные этапы не являются статичными. При необходимости они могут объединяться или, наоборот, детализироваться. В частности, на начальном этапе использования данного метода в обучении письменной речи представляется важным включение в методику этапов, связанных с обучением студентов структуре отзыва на письменное речевое высказывание (этап 2), изучением правил размещения письменных работ и комментариев на интернет-платформе (этап 3), обсуждением правил защиты от деструктивного воздействия цифровой среды (этап 4). При повторном использовании данной методики эти этапы

могут быть опущены. Также предлагаемая методика ориентирована в первую очередь на организацию учебно-познавательной деятельности студентов. Роль преподавателя заключается в первичном объяснении нового материала (структуры письменных работ) и целей проектной работы и мониторинге работы студентов. В рамках данной методики преподаватель лишь выборочно осуществляет оценку письменных работ студентов. Их количество может варьироваться в зависимости от поставленной цели.

Исследование

Педагогический эксперимент по апробации предлагаемой авторами методики проходил на базе кафедры английского языка Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тянь-Шанского в 2021/22 учебном году. Участниками исследования выступили студенты 2-го курса направления подготовки 44.03.05 – «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (Английский и немецкий/французский языки) (контрольная группа – КГ ($n = 22$) и экспериментальная группа – ЭГ ($n = 22$)). Уровень владения студентами иностранным языком соответствовал уровням В1/В2.

Диагностический этап. На данном этапе студенты КГ и ЭГ выполнили тест на написание ряда работ для определения первоначального уровня развития контролируемых умений иноязычной письменной речи. Несмотря на то, что на формирующем этапе эксперимента в ходе изучения дисциплины «Практика устной и письменной речи» студенты развивали достаточно большой спектр умений письменной речи (табл. 2), для контроля эффективности предлагаемой методики обучения использовался перечень из письменных работ разных жанров из семи наименований (табл. 3–5).

Формирующий этап. На этом этапе студенты ЭГ и КГ изучали английский язык в ходе курса «Практика устной и письменной речи». *Неварьируемыми переменными* выступали: преподаватель, объем учебной нагрузки (8 ч в неделю), учебные пособия (раздел 1: Вовк Е.Ю. Вся правда о путешествиях: учебно-методическое пособие. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020; раздел 2: Вовк Е.Ю. В здоровом теле здоровый дух: учебное пособие. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021; раздел 3: Бобровская Е.Н., Вовк Е.Ю., Эсаулова Е.Г. To Read or not to Read? Учебное пособие по разговорной практике. Липецк: ЛГПУ, 2007; раздел 4: Вовк Е.Ю. Горячие темы: учебно-методическое пособие. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022). К *варьируемым переменным* относился метод обучения. В дополнении к учебной нагрузке в рамках курса по практике устной и письменной речи студенты ЭГ каждую неделю принимали

участие в проектной деятельности по написанию письменных работ на основе метода взаимной оценки. Интернет-платформой проведения проекта была закрытая группа «ВКонтакте». Каждый студент размещал в группе свою письменную работу, далее в комментариях его одногруппники выкладывали отзывы по структуре и содержанию работы, после этого каждый студент дорабатывал первоначальную версию своей работы и размещал ее в группе (табл. 1). В таблице 2 представлено предметно-тематическое содержание обучения иноязычному письменному речевому высказыванию студентов.

Т а б л и ц а 2

Предметно-тематическое содержание обучения иноязычному письменному речевому высказыванию студентов

№	Название изучаемой темы	Тип письменного задания	Примеры письменных заданий
1	Вся правда о путешествиях (сентябрь–октябрь)	Сочинение (An Opinion essay)	Write an essay on the topic: «Why I Like/ Do not Like Travelling»
		Дружеское письмо	Imagine you have some British friends in the UK, and you stayed with them for a week last month. Write an email to say thank you
		Сочинение (A Problem essay)	Write an essay on the topic: «What can be done to discourage people from using their cars?»
		Изложение	Listen to an extract from a novel by W.S. Maugham «Christmas Holiday» and write a brief summary of the events described in the story
		Письмо-жалоба	Read the situation and then write a letter of complaint to the hotel. The manager of the hotel. You recently stayed at a small hotel in the center of Oxford in the UK. During the night you were woken up by some noisy people trying to climb a wall into the hotel courtyard. You went down to the reception to tell a member of the hotel staff but no one was there. You are angry and upset that no staff were on duty during the night
2	В здоровом теле здоровый дух (ноябрь–декабрь)	Сочинение-комментарий	Write an essay stating your reaction to one of the quotations given below: «The more I see of other countries the more I love my own» (Mme de Stael, 1766–1817)
		Изложение с элементами комментирования	Listen to a short story «The Last Leaf» by O. Henry and sum it up, commenting on the issue raised by the author
		Сочинение (Advantages and Disadvantages essay)	Write on the following topic: Many people go on diets in order to control their weight. However, people on diets only put on weight again as soon as they have finished. Do you think the benefits of diets outweigh the disadvantages? Support your point of view
		Письмо нейтрального	You have seen the advertisement below and have decided that you are interested in taking part in the exper-

№	Название изучаемой темы	Тип письменного задания	Примеры письменных заданий
		стиля	iment described. Using the advertisement and the notes you have made below it, write a letter covering the points in the advertisement and in your notes
3	Читать или не читать? (февраль–март)	Изложение	Listen to the story «Paradise» by E. Seton-Thompson and write a brief summary of it
		Синописис недавно прочитанной книги; аннотация	Write a synopsis of the book you read last/write an appraisal of the book you read last
		Формальное письмо	Write a letter to the author whose book you did not like. Explain your position
		Сочинение-комментарий	Write an essay stating your reaction to one of the quotations given below...
		Дружеское письмо	Write a letter to an American undergraduate who majors in Russian literature and has asked your advice on what they should read
		Реферирование статьи	Why don't modern children read books?
		Сочинение (An Opinion Essay)	Write an essay on the topic: «How shall the habit of reading be cultivated?»
		Сочинение For and Against Essay)	Write an essay on the topic: «Books Will Never Disappear»
4	Горячие темы (апрель–май)	Сочинение (An Opinion Essay)	Write an opinion essay expressing your reaction to the quote: «Genius is one percent inspiration and 99 percent perspiration»
		Объявление	Imagine you were given two items of clothing for your birthday which you don't like. You decided to sell them on eBay. Write a detailed description, making them sound as attractive as possible. Set a starting price
		Обзор недавно увиденного фильма/сериала	Write your review of a film you have seen recently/ Write a review of the latest episode of your favourite TV show
		Биографический очерк	Go online to find stories about scientists of the past or present who in your opinion are worthy of admiration. Write a biographical note on them
		Отчет (описание графиков)	The chart gives information about science qualifications held by people in two countries. Make a report, eliciting information from the chart

Контрольный этап. На этом этапе после окончания педагогического эксперимента студентам ЭГ и КГ было предложено выполнить тот же тест, который они выполняли на диагностирующем этапе.

Результаты и обсуждение

С целью обработки полученных результатов педагогического эксперимента для выявления эффективности авторской методики на

основе метода взаимной оценки результаты срезов, проведенных на диагностическом и контрольном этапах, были подвержены обработке с помощью ПО IBM SPSS Statistics 21. В частности, был использован метод сопоставления средних величин t -критерия Стьюдента. На основе использования данной методики можно выявить наличие/отсутствие статистической значимости в различиях между двумя выборками. Данные сопоставления результатов выполнения срезов в КГ и ЭГ на диагностическом этапе приведены в табл. 3.

Таблица 3

**Данные сопоставления результатов выполнения срезов в КГ и ЭГ
на диагностическом этапе**

Вид письменной работы	Группа	N	Медиана	t -критерий	p
Эссе-мнение	КГ	22	4,04	0,22	0,41*
	ЭГ	22	4,09		
Эссе-изложение проблемы	КГ	22	3,86	0,49	0,31*
	ЭГ	22	3,95		
Аргументативное эссе	КГ	22	3,63	0,31	0,37*
	ЭГ	22	3,72		
Письмо-жалоба	КГ	22	3,81	0,26	0,39*
	ЭГ	22	3,91		
Дружеское письмо	КГ	22	4,41	0,29	0,38*
	ЭГ	22	4,5		
Синопис/аннотация фильма/книги	КГ	22	4,5	0,29	0,39*
	ЭГ	22	4,59		
Реферирование статьи	КГ	22	3,95	0,38	0,35*
	ЭГ	22	3,77		

* $p > 0,05$.

Анализ данных, представленных в табл. 3, показывает отсутствие статистической значимости между результатами выполнения теста студентами КГ и ЭГ на диагностическом этапе. По каждому из семи контролируемых в ходе педагогического эксперимента умений иноязычного письменного высказывания p -значение t -критерия Стьюдента меньше 0,05. Кроме того, научный интерес представляют данные медианы (Me) по некоторым контролируемым аспектам. В частности, значения медианы по аргументативному эссе (КГ – $Me = 3,63$; ЭГ – $Me = 3,72$) и реферированию статей (КГ – $Me = 3,95$; ЭГ – $Me = 3,77$) достаточно низкие. Несмотря на то, что написанию аргументативного эссе уделялось внимание и в средней общеобразовательной школе, и на 1-м курсе языкового вуза, а реферированием статей студенты занимаются с 1-го курса, развитие этих умений вызывает объективные трудности у студентов. Значения медиан по некоторым другим аспектам контроля говорят об обратном. Например, значения медианы по написанию эссе-мнения (КГ – $Me = 4,04$; ЭГ – $Me = 4,09$), дружеского письма (КГ –

$Me = 4,41$; ЭГ – $Me = 4,5$) или синопсиса/аннотации на фильм или книгу (КГ – $Me = 4,5$; ЭГ – $Me = 4,59$) достаточно высоки. Это означает, что за период обучения в средней школе и на первом курсе языкового вуза студенты уже смогли развить данные умения на достаточно высоком уровне.

В табл. 4 приведены данные сопоставления результатов выполнения студентами каждой из групп тестов до и после участия в педагогическом эксперименте.

Таблица 4

Данные сопоставления результатов выполнения студентами КГ и ЭГ тестов до и после участия в педагогическом эксперименте

Вид письменной работы	Группа	N	t-критерий	p
Эссе-мнение	КГ	22	2,72	0,004*
	ЭГ	22	4,36	0,0001*
Эссе-изложение проблемы	КГ	22	3,64	0,0001*
	ЭГ	22	5,34	0,0001*
Аргументативное эссе	КГ	22	4,04	0,0001*
	ЭГ	22	6,15	0,0001*
Письмо-жалоба	КГ	22	2,89	0,002*
	ЭГ	22	5,60	0,0001*
Дружеское письмо	КГ	22	1,61	0,048*
	ЭГ	22	3,62	0,0001*
Синопсис/аннотация фильма/книги	КГ	22	1,55	0,06**
	ЭГ	22	2,89	0,002*
Реферирование статьи	КГ	22	1,67	0,049*
	ЭГ	22	4,22	0,0001*

* $p < 0,05$; ** $p > 0,05$.

Сопоставление результатов выполнения студентами обеих групп тестов до и после участия в педагогическом эксперименте (см. табл. 4) показывает, что обучающиеся в КГ и ЭГ продемонстрировали прирост качественных показателей по всем умениям, контролируемым в ходе эксперимента (умений написания эссе-мнения (КГ – $t = 2,72$ при $p = 0,004$; ЭГ – $t = 4,36$ при $p < 0,0001$), эссе-изложения проблемы (КГ – $t = 3,64$ при $p < 0,0001$; ЭГ – $t = 5,34$ при $p < 0,0001$), аргументативного эссе (КГ – $t = 4,04$ при $p < 0,0001$; ЭГ – $t = 6,15$ при $p < 0,0001$), письма-жалобы (КГ – $t = 2,89$ при $p = 0,002$; ЭГ – $t = 5,60$ при $p < 0,0001$), дружеского письма (КГ – $t = 1,61$ при $p < 0,048$; ЭГ – $t = 3,62$ при $p < 0,0001$), синопсиса/аннотации фильма/книги (ЭГ – $t = 2,89$ при $p = 0,002$), реферирования статьи (КГ – $t = 1,67$ при $p = 0,049$; ЭГ – $t = 4,22$ при $p < 0,0001$). Исключение составило развитие умения написания дружеского письма в контрольной группе. Несмотря на увеличение значения медианы по данному аспекту (до эксперимента $Me = 4,41$, после эксперимента – $4,63$), анализ данных не выявил статистической значимости

при сопоставлении результатов двух тестов. Подобные результаты объясняются тем, что на момент обучения иностранному языку на 2-м курсе языкового вуза обучающиеся уже владели этими умениями.

С целью выявления эффективности авторской методики обучения студентов иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки мы сопоставили результаты формирующего среза в двух группах (табл. 5).

Таблица 5

Данные сопоставления результатов формирующего среза КГ и ЭГ

Вид письменной работы	Группа	N	Медиана	t-критерий	p
Эссе-мнение	КГ	22	4,5	1,91	0,03*
	ЭГ	22	4,77		
Эссе-изложение проблемы	КГ	22	4,5	1,91	0,03*
	ЭГ	22	4,77		
Аргументативное эссе	КГ	22	4,27	2	0,02*
	ЭГ	22	4,59		
Письмо-жалоба	КГ	22	4,36	2,13	0,01*
	ЭГ	22	4,72		
Дружеское письмо	КГ	22	4,63	2,23	0,015*
	ЭГ	22	4,90		
Синопис/аннотация фильма/книги	КГ	22	4,72	1,57	0,06**
	ЭГ	22	4,9		
Реферирование статьи	КГ	22	4,3	2,12	0,01*
	ЭГ	22	4,69		

* $p < 0,05$; ** $p > 0,05$.

Материалы табл. 5 подтверждают эффективность авторской методики по шести контролируемым в ходе эксперимента аспектам: развитию умений написания эссе-мнения ($t = 1,75$ при $p = 0,03$), эссе-изложения проблемы ($t = 1,91$ при $p = 0,03$), аргументативного эссе ($t = 2$ при $p = 0,02$), письма-жалобы ($t = 2,13$ при $p = 0,01$), дружественного письма ($t = 2,23$ при $p = 0,015$), реферирования статьи ($t = 2,12$ при $p = 0,01$).

Единственным исключением стало умение написания синописа/аннотации фильма/книги ($t = 1,57$ при $p = 0,06$). Как уже было замечено ранее, отсутствие статистической значимости объясняется тем, что у студентов обеих групп данное речевое умение было уже развито на достаточно высоком уровне до эксперимента. Поэтому небольшой прирост в значении медиан (до эксперимента: КГ – $Me = 4,5$; ЭГ – $Me = 4,59$; после эксперимента: КГ – $Me = 4,72$; ЭГ – $Me = 4,9$) не оказался статистически значимым.

Полученные в ходе проведенного исследования результаты говорят о результативности авторской методики обучения и полностью соотносятся с результатами исследований П.В. Сысоева, И.А. Евстигнеевой и М.Н. Евстигнеева [12], П.В. Сысоева и К.А. Мерзлякова [6] в трех

аспектах. Во-первых, инновационные методики обучения иноязычному письменному высказыванию, сочетающие аудиторную и внеаудиторную формы работы, а также онлайн- и офлайн-форматы взаимодействия студентов в процессе выполнения проектной деятельности, являются более эффективными по сравнению с традиционными методами обучения языку в классе. Во-вторых, развитие любых речевых умений имеет свои ограничения. Если какие-то умения у обучающихся были развиты на достаточно высоком уровне в предшествующий период, по этим аспектам сложно получить статистически значимый прирост. В-третьих, студенты достигают лучших результатов по развитию тех иноязычных речевых умений, которые соотносятся с видами их реальной речевой деятельности на родном языке. В частности, студенты достаточно легко овладели иноязычными умениями написания дружеского письма и синопсиса просмотренного фильма/прочитанной книги, так как в реальной жизни они часто выполняли похожие виды деятельности.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы относительно эффективности методики обучения студентов иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки. Во-первых, педагогический эксперимент доказал эффективность предлагаемой методики по сравнению с традиционным методом обучения в отношении развития умений написания эссе-мнения, эссе-изложения проблемы, аргументативного эссе, письма-жалобы, дружественного письма и реферирования статьи. Во-вторых, статистический анализ не выявил значимости в различиях между КГ и ЭГ в развитии умения написания синопсиса/аннотации фильма/книги. Большие значения медианы свидетельствуют о том, что студенты КГ и ЭГ владели этим речевым умением до участия в эксперименте на достаточно высоком уровне. В-третьих, перспективность исследования заключается в дальнейшем изучении возможности использования метода взаимной оценки при обучении другим видам речевой деятельности.

Список источников

1. *Canale M., Swain M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1980. № 1 (1). P. 1–48.
2. *Ek van J.A.* Objectives for foreign language learning. Strasbourg : Council of Europe, 1986.
3. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004. 233 с.
4. *Гураль С.К., Подьянова Т.О.* Повышение уровня коммуникативной компетенции студентов через оценку результативности входного тестирования // *Вестник Перм-*

- ского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 103–118.
5. **Кретов Д.В.** Лингводидактические функции метода взаимной оценки при обучении студентов письменному речевому высказыванию // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 189. С. 58–68.
 6. **Сысоев П.В., Мерзляков К.А.** Методика обучения письменной речи студентов направления подготовки «Международные отношения на основе метода рецензирования» // Язык и культура. 2016. № 2. С. 195–206.
 7. **Мерзляков К.А.** Метод рецензирования в методике обучения письменной речи на иностранном языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 3–4 (155–156). С. 38–48.
 8. **Guangwei H.** Using peer review with Chinese ESL student writers // Language Teaching Research. 2005. № 9 (3). P. 321–342.
 9. **Сысоев П.В.** Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15–28.
 10. **Тимова С.В., Баринова К.В.** Рефлексия в онлайн-обучении иностранным языкам в школе: подходы, способы, механизмы реализации // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 29–37.
 11. **Дронов И.С.** Блог учебной группы как одна из современных интернет-технологий в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24, № 180. С. 61–69.
 12. **Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N.** Modern information and communication technologies in the development of learners' discourse skills // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 154. P. 214–219.
 13. **Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А.** Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 49–55.
 14. **Харламенко И.В.** Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-гlossария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21, вып. 11 (163). С. 73–81.
 15. **Сысоев П.В., Золотов П.Ю.** Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // Язык и культура. 2020. № 51. С. 229–246.
 16. **Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г.** Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований. М.: Мысль, 1970. С. 7–48.
 17. **Полат Е.С.** Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–10.

References

1. Canale M., Swain M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1(1). pp. 1–48.
2. Ek van J.A. (1986) Objectives for foreign language learning. Strasbourg: Council of Europe.
3. Safonova V.V. (2004) Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennyye podkhody k mnogourovnevnomu opisanuyu v metodicheskikh tselyakh: Monografiya [Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes: Monograph]. M.: Evroshkola. 233 p.

4. Gural' S.K., Podyanova T.O. (2018) Povysheniye kommunikativnoy kvalifikatsii studentov cherez vysokuyu otsenku rezul'tatov testirovaniya [Increasing the level of communicative competence of students through the assessment of the effectiveness of entrance testing] // Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki. 1. pp. 103–118.
5. Kretov D.V. (2020) Lingvodidakticheskiye funktsii metoda vzaimnoy otsenki pri obuchenii studentov pis'mennomu rechevomu vyskazyvaniyu [Linguodidactic functions of the peer review method in teaching students written speech utterance] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. Vol. 25, No. 189. pp. 58–68. DOI: 10.20310/1810-0201-2020-25-189-58-68
6. Sysoyev P.V., Merzlyakov K.A. (2016) Metodika obucheniya pis'mennoy rechi studentov napravleniya podgotovki "Mezhdunarodnyye otnosheniya na osnove metoda retsenzirovaniya" [Methods of teaching international relations students writing skills using peer review] // Yazyk i kul'tura. 2. pp. 195–206.
7. Merzlyakov K.A. (2016) Metod retsenzirovaniya v metodike obucheniya pis'mennoy rechi na inostrannom yazyke [Peer review in teaching foreign language writing] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. Vol. 21, No. 3-4 (155–156). pp. 38–48. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-38-48
8. Sysoyev P.V. (2020) Organizatsiya proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i upravleniye proyektami [Organization of project activities of students based on modern information and communication technologies and project management] // Inostrannyye yazyki v shkole. 9. pp. 15–28.
9. Guamgwei H. (2005) Using peer review with Chinese ESL student writers // Language Teaching Research. 9 (3). pp. 321–342.
10. Titova S.V., Barinova K.V. (2020) Refleksiya v onlayn-obuchenii inostrannykh yazykov v shkole: podkhody, deystviya, realizatsii [Reflection in online teaching of foreign languages at school: approaches, methods, implementation mechanisms] // Inostrannyye yazyki v shkole. 9. pp. 29–37.
11. Dronov I.S. (2019) Blog uchebnoy gruppy kak odna iz sovremennykh internet-tekhnologiy v obuchenii inostrannomu yazyku [Group blog as one of the modern Internet-technologies in foreign language teaching] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. Vol. 24, No. 180. pp. 61–69.
12. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. (2014) Modern information and communication technologies in the development of learners' discourse skills // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 154. pp. 214–219.
13. Evstigneyev M.N., Zav'yalov V.V., Evstigneyeva I.A. (2021) Obucheniye professional'nomu pis'mennomu diskursu studentov-yuristov na osnove blog-tekhnologii [Teaching Professional Written Discourse to Law Students Based on Blogs] // Inostrannyye yazyki v shkole. 5. pp. 49–55.
14. Kharlamenko I.V. (2016) Ispol'zovaniye viki-tekhnologii dlya organizatsii sovmestnoy raboty po sostavleniyu viki-glossariya terminov spetsial'nosti silami studentov neyazykovogo vuza [Using wiki to organize joint work on compiling a wiki glossary of specialty terms by students of a non-linguistic university] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnyye nauki. Vol. 21, 11 (163). pp. 73–81.
15. Sysoyev P.V., Zolotov P.Yu. (2020) Formirovaniye pragmaticheskoy kompetentsii studentov na osnove korpusnykh tekhnologiy [Building students' pragmatic competence using corpora] // Yazyk i kul'tura. 51. pp. 229–246. DOI: 10.17223/19996195/51/12
16. Blauberg I.V., Sadovskiy V.N., Yudin E.G. (1970) Sistemnyy podkhod v sovremennoy nauke [System approach in modern science] // Problemy metodologii sistemnykh issledovaniy. M.: Mysl'. pp. 7–48.
17. Polat E.S. (2000) Metod proyektov na uroke inostrannogo yazyka [Method of projects in a foreign language lesson] // Inostr. yazyki v shkole, 2. pp. 3–10.

Информация об авторах:

Сысоев П.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Кретов Д.В. – старший преподаватель кафедры английского языка, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского (Липецк, Россия). E-mail: decret@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sysoyev P.V., D.Sc. (Education), Professor, Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory at Derzhavin, Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Kretov D.V., Senior Lecturer of the English Language Department, P.P. Semyonov-Tyan'-Shansky Lipetsk State Pedagogical University (Lipetsk, Russia). E-mail: decret@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.17223/19996195/61/17

Разработка системы оценивания уровня владения японским языком участников олимпиады

**Елена Генриховна Тарева¹, Владлена Анатольевна Федянина²,
Мария Натановна Мизгулина³**

^{1, 2, 3} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

¹ *tarevaeg@mgu.ru*

² *fedyaninava@mgu.ru*

³ *mizgulinamn@mgu.ru*

Аннотация. Описан опыт разработки системы оценивания уровня владения японским языком, систематизированный с точки зрения как теоретико-методологического, так и практического осмысления. Система представлена в контексте организации и проведения конкурсов и олимпиад для выявления лингвистически одаренных школьников.

На современном этапе развития лингводидактики происходит поиск путей усовершенствования разработки систем оценивания для широкого спектра школьных олимпиад по иностранным языкам. Олимпиада по иностранному языку является формой контроля и оценивания, позволяющей сделать объективный срез знаний, навыков и умений, входящих в состав коммуникативной компетенции обучающихся. Объективность такого среза обеспечивается системой оценивания, включающей в себя совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых критериев, методов, средств выявления качества освоения обучающимися предметного содержания применительно к иностранному языку.

Представлена разработанная нами система оценивания уровня владения школьниками японским языком на примере заданий олимпиады «Учитель школы будущего», которую проводит Московский городской педагогический университет. Олимпиада входит в перечень конкурсов и олимпиад по иностранным языкам, утвержденный Министерством просвещения Российской Федерации. Обосновываются научно-теоретические основы предлагаемой в рамках олимпиады системы оценивания, структура данной системы; сформулированы рекомендации при проведении аналогичных испытаний для школьников.

Использованы такие методы, как сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных подходов к оцениванию уровней владения иностранными языками, нормативных документов в сфере образования; комплексный анализ, классификация и структуризация информационных и статистических данных; контент-анализ материалов олимпиады «Учитель школы будущего»; моделирование системы оценивания; мониторинг результативности системы оценивания; опросы, методы математической статистики обработки полученных данных. С использованием данных методов разработана и теоретически описана трехуровневая система, включающая в себя содержательно-целевой, инструментальный и критериально-технологический уровни.

Содержательно-целевой уровень системы оценивания содержит информацию о целевой направленности процедур оценки уровня владения школьниками японским языком. Цель в аспекте оценивания предстает в виде совокупности дескрипторов тех действий во всех видах речевой деятельности, которые де-

монстрирует участник олимпиады. Инструментальный уровень системы оценивания включает в себя совокупность заданий, в ходе выполнения которых участник олимпиады способен проявить свои коммуникативные способности. Задания олимпиадного типа составляются на основе отобранного языкового и речевого материала и дескрипторной характеристики уровней владения японским языком с учетом специальных критериев оценивания. Критериально-технологический уровень демонстрирует критерии оценивания, обусловленные особенностями японского языка и структурой заданий.

Разработанная система может использоваться как модель при оценивании уровня владения иностранным языком школьников при проведении школьных олимпиад по восточным языкам, использующим иероглифическую письменность, а также лечь в основу для разработки структуры и содержания заданий единого государственного экзамена по японскому языку, который в перспективе может быть разработан и введен в Российской Федерации.

Ключевые слова: оценивание, японский язык, уровень владения иностранным языком, олимпиада по иностранному языку, олимпиада «Учитель школы будущего»

Для цитирования: Тарева Е.Г., Федянина В.А., Мизгулина М.Н. Разработка системы оценивания уровня владения японским языком участников олимпиады // Язык и культура. 2023. № 61. С. 306–323. doi: 10.17223/19996195/61/17

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/17

Developing a system for evaluating Japanese language proficiency levels in language olympiad participants

Elena G. Tareva¹, Vladlena A. Fedianina², Maria N. Mizgulina³

^{1, 2, 3} *Moscow City University, Moscow, Russia*

¹ *tarevaeg@mgpu.ru*

² *fedyaninava@mgpu.ru*

³ *mizgulinamn@mgpu.ru*

Abstract. The purpose of the paper is to present the experience of developing a system for assessing the level of Japanese language proficiency, systematized from the point of view of both theoretical, methodological, and practical understanding. The system is presented in the context of organizing competitions and Olympiads to identify linguistically gifted students.

Current methods and approaches to language learning and teaching place a heavy emphasis on improving the evaluation systems used in various foreign language school Olympiads.

A foreign language Olympiad is a form of control and an evaluation procedure that produces an objective picture of how much knowledge, skills and abilities students have managed to build into their communicative competence.

The objectivity of this procedure is achieved using an appropriate evaluation system designed as a set of interconnected and interdependent criteria, methods, and other means to ascertain students' mastery of the foreign language course content.

The article describes the original evaluation system for measuring Japanese language competency in high school students taking part in the annual foreign language

Olympiad *The Future School Teacher*, conducted by the Moscow City University. The authors provide theoretical foundations for the proposed evaluation system, outline its structure, and give recommendations on conducting similar foreign language proficiency tests for schoolchildren. The research methods included comparative analysis of national and global approaches to assessing foreign language proficiency levels and corresponding normative documents for educators; comprehensive analysis, classification and structuring of factual information and statistical data; content analysis of *The Future School Teacher* Olympiad materials; modeling of the proposed evaluation system and measuring its effectiveness; surveys, methods of mathematical statistics and data processing, etc. The resulting three-tier evaluation system combines content-and-goals level, technological level, and instrumental level.

The study used such methods as a comparative analysis of domestic and foreign approaches to assessing the levels of foreign language proficiency, regulatory documents in the field of education; complex analysis, classification and structuring of information and statistical data; content analysis of the materials of the Olympiad *The Future School Teacher*; modeling of the assessment system; monitoring the effectiveness of the assessment system; surveys, methods of mathematical statistics for processing the received data. Using these methods, a three-level system was developed and theoretically described, which includes content-target, instrumental and criteria-technological levels.

The content-target level of the assessment system contains information about the target orientation of the procedures for assessing the level of student's knowledge of the Japanese language. The goal in the aspect of evaluation appears as a set of descriptors of those actions in all types of speech activity that the participant of the Olympiad demonstrates.

The instrumental level of the assessment system includes a set of tasks during which the participant of the Olympiad can demonstrate his communication skills. Olympiad-type tasks are compiled based on the selected language and speech material and the descriptor characteristics of Japanese language proficiency levels, taking into account special assessment criteria.

Criteria-technological level demonstrates the evaluation criteria, due to the peculiarities of the Japanese language and the structure of tasks.

The system is most effective if used to evaluate language proficiency levels in students participating in school Olympiads on hieroglyphic languages, though it can also serve as the basis for developing Unified State Exam tests on the Japanese language, which may eventually be introduced in Russian comprehensive schools.

Keywords: evaluation, Japanese language, foreign language proficiency, foreign language Olympiad, *The Future School Teacher* language Olympiad

For citation: Tareva E.G., Fedianina V.A., Mizgulina M.N. Developing a System for Evaluating Japanese Language Proficiency Levels in Olympiad Participants. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 306-323. doi: 10.17223/19996195/61/17

Введение

Олимпиада по иностранному языку – форма контроля и оценивания, которая позволяет сделать объективный срез знаний, навыков и умений, входящих в состав коммуникативной компетенции обучающихся. Объективность такого среза обеспечивается *системой оценивания*, включающей в себя совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых критериев, методов, средств выявления качества освоения обу-

чающимися предметного содержания, применительно к иностранному языку – качества и уровня сформированности различных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

В области обучения европейским языкам система оценивания достаточно хорошо исследована и формализована как на уровне теоретического описания, так и с точки зрения представления технологии ее проведения и анализа полученных данных. Существующая система подчиняется принципу ориентации на дескрипторное описание планируемых показателей уровней владения иностранным языком – от A1 до C2. Она положена в основу множества международных экзаменов, успешно применяющихся на просторах Европейского союза и некоторое время использовавшихся в российском образовательном пространстве (в основном в вузах). В настоящее время в высшей школе нашей страны грядут серьезные изменения, связанные с разработкой российской системы оценки уровня владения иностранными языками, учитывающей не только зарубежный опыт его (уровня) выявления, но и привносящей в процесс оценивания национальную специфику, а именно учет потребностей российских обучающихся и работодателей.

Сформировавшаяся система оценивания активно используется в ходе организации и проведения различных конкурсных испытаний, нацеленных на выявление лингвистически одаренных обучающихся, осваивающих иностранные языки: при проведении олимпиад, при организации международных, всероссийских, региональных, муниципальных конкурсов. Хорошо известен и описан опыт применения системы оценивания таких состязаний в различных образовательных условиях: в школе, языковом, неязыковом вузах, применительно к обучению русскому языку как иностранному (см., например, [1]).

В отношении обучения восточным языкам – китайскому, корейскому, японскому – разработанная система оценивания может быть использована только при условии ее *адаптации* к особенностям этих языков, при учете специфических параметров уровней владения данными языками. Отдельные шаги в этом направлении уже сделаны [2–6]. Несмотря на наличие отдельных исследований, посвященных олимпиадным заданиям по восточным (китайскому, японскому) языкам, приходится констатировать, что система оценивания уровней владения данными языками, используемая в форматах конкурсов и олимпиад, требует теоретического осмысления и обоснования. Это необходимо для повышения объективности контроля и оценки и при этом повышения/усиления мотивации и интереса одаренных школьников к совершенствованию коммуникативной компетенции, необходимой для применения восточных языков как полноценных инструментов межкультурного общения.

В контексте сказанного значимым становится фундаментализация (теоретико-методологическое обоснование) успешного опыта проведения *олимпиады по японскому языку* в Институте иностранных языков Московского городского педагогического университета (МГПУ) как компонента олимпиады по иностранным языкам «Учитель школы будущего» (далее – олимпиада), которая входит в перечень конкурсов и олимпиад для школьников, утвержденный Министерством просвещения Российской Федерации. Данная Олимпиада проводится начиная с 2009 г. среди обучающихся 2–11-х классов и предусматривает оценивание уровней владения европейскими (английский, испанский, немецкий, французский), а также восточными (китайским и японским) языками (подробнее см. [7]). Конкурс по японскому языку впервые прошел в 2018 г., он охватил школьников 8–11-х классов различных регионов России.

К настоящему моменту накоплен определенный теоретический и практический материал, который может быть обобщен и представлен в виде целостной системы оценивания уровня владения японским языком школьниками. Распространение такого опыта способно обеспечить организацию и проведение олимпиад по восточным языкам в различных образовательных условиях – в школе, вузах, системе дополнительного образования – с учетом научно обоснованных принципов, способов организации деятельности обучающихся и с учетом научно выявленных критериев и показателей сформированности способности школьников оперировать восточным языком.

Настоящая статья посвящена описанию данного опыта и его теоретическому обобщению. Она включает в себя научно-теоретическое обоснование системы оценивания, описание самой системы и представление результатов ее реализации с формулированием конкретных рекомендаций для проведения аналогичных испытаний для школьников, изучающих японский язык.

Объектом исследования является процесс оценивания уровня владения японским языком в ходе организации и проведения языкового конкурса. *Предмет исследования* – оригинальный подход к разработке системы оценивания уровня владения японским языком и описание результативности этого подхода на примере проведения олимпиады. *Цель исследования* – представить оригинальную научно обоснованную систему оценивания уровня владения школьниками японским языком и показать возможность ее реализации применительно к разработке заданий олимпиады. *Методы исследования* – сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных подходов к оцениванию уровней владения иностранными языками, нормативных документов в сфере образования; комплексный анализ, классификация и структуризация информационных и статистических данных; контент-анализ ма-

териалов олимпиады; критический анализ опыта; моделирование системы оценивания; мониторинг результативности системы оценивания; опросы, статистическая обработка полученных данных.

Методология исследования

Оценивание в системе обучения иностранным языкам занимает особое место. Оно включено в подструктуру «контроль» и призвано обеспечить выявление уровня владения иностранным языком/формирования иноязычной коммуникативной компетенции с учетом объективных критериев и показателей. Оценивание в общеобразовательной практике – это процедура проведения контролирующих мероприятий, нацеленных на выявление уровня соответствия способности и готовности обучающихся в области предметной деятельности (предметные результаты), личностных качеств и свойств (личностные результаты) и метапредметных знаний и способностей (метапредметные результаты). Процедура оценивания должна соответствовать необходимым характеристикам, таким как полнота охвата показателей, объективность проведения, соответствие нормативным требованиям, ориентация на показатели и критерии, соответствие условиям организации и пр. Процесс оценивания («эвалюации») должен охватывать множество параметров, начиная от целеполагания, определения методологического подхода, выбора методов сбора информации, анализа информации, разработки инструментария, анализа данных и пр. Для этого используется аппарат педагогических измерений и статистических методов.

Применительно к обучению иностранным языкам *теория контроля и оценивания* в целом сформирована и сформулирована в лингводидактических исследованиях. Несмотря на сложившиеся классические научно-теоретические установки, данная теория требует периодического пересмотра, при всей своей консервативности она должна учитывать объективно происходящие трансформации лингвообразовательных систем, особенно в направлении их соответствия изменениям парадигмальных установок [8, 9].

В частности, активно пересматривается проблема контроля, предлагаются его новые формы и способы, обусловленные влиянием антропоцентрической образовательной парадигмы и, соответственно, ориентированные на учет индивидуальных (субъектных) особенностей обучающихся (об этом подробнее см. [10]). Оценивание в структуре контроля является гибким инструментом, который ориентируется на изменения в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и одновременно основан на сложившихся в последние два десятилетия традициях. Последние соотносятся с концепцией выявления уровней владения иностранным языком согласно установленным

планируемым результатам (в формате дескрипторов). Именно таким образом формируется и при необходимости изменяется концепция ОГЭ и ЕГЭ для общеобразовательных школ. Эта же идея лежит в основе системы оценивания уровней владения иностранными языками в вузах (языковых и неязыковых) и в дополнительном (неформальном) образовании.

При учете сформированных практически ориентированных решений (практик) следует указать на то, что в общеметодологическом контексте рассмотрения проблема оценивания в лингводидактике квалифицируется как одна из наиболее трудных для решения, спорных для обсуждения в научном сообществе и консервативной, инертной с точки зрения поиска путей и способов ее модернизационного решения. Кроме того, данная проблема усложняется в связи с особенностями иностранного языка, уровень владения которым подлежит оцениванию. В частности, применительно к восточным языкам сложность решения данной проблемы заключается в необходимости отхода от универсальности параметров уровней владения иностранными языками, поскольку для группы таких языков ориентир исключительно на опыт оценивания языков европейских не является валидным. Требуется трансформация системы оценивания с учетом особенностей этих языков.

Сложность теоретико-методологического осмысления проблемы оценивания уровней владения обучающимися восточными языками (в исследовании рассмотрению подлежит *японский* язык) заключается в относительно небольшом опыте описания методики обучения этим языкам. Применительно к обучению японскому языку слабая разработанность методических проблем обусловлена недолгой историей преподавания японского языка в школах России. Впервые в нашей стране он стал частью образовательной школьной программы только в 1987 г. в школе Владивостока; в Москве японский язык был введен в 1991 г. в экспериментальном московском лицее с востоковедческим уклоном. На сегодняшний день специфические особенности сферы преподавания японского языка, такие как малочисленность школ, реализующих требования ФГОС, увеличение удельного веса учреждений дополнительного образования, в том числе в онлайн-формате, позволяют сделать умозаключение об относительно ограниченных возможностях выдвижения единых требований к оцениванию способности обучающихся к оперированию японским языком. С учетом данных обстоятельств оказывается сложно реализуемой задача установления объективных параметров для выявления лингвистически одаренных обучающихся в рамках проведения конкурсных испытаний по японскому языку, в частности при организации олимпиады.

Попытки теоретического осмысления данной проблемы в лингводидактических исследованиях на сегодняшний день связаны с изучением проблем:

- выявления уровней владения японским языком;
- разработки заданий для оценивания этих уровней;
- представления формата конкурсного испытания (олимпиады), направленного на оценивание уровней владения японским языком среди лингвистически одаренных школьников.

Далее каждое из направлений представлено обособленно. Взятые в совокупности данные аспекты призваны обосновать основы системы оценивания уровня владения японским языком, показать возможность ее технологического применения в ходе организации и проведения олимпиады и послужить базой для перспективных исследований – теоретических и практических – применительно как к японскому, так и другим восточным языкам.

Исследование и результаты

Проблемы оценивания уровня владения школьниками японским языком в рамках проведения языковой олимпиады

Олимпиады для школьников являются эффективным средством оценки, позволяющим объективно (внешними экспертами) сравнивать и сопоставлять результаты обучения в общеобразовательных школах и в организациях дополнительного образования. Лингвистически одаренные школьники имеют возможность участвовать в олимпиадах на знание иностранных языков, позволяющих выявить уровень владения языком и продемонстрировать степень его (уровня) соответствия требуемым (ожидаемым) результатам. Со стороны школьников знакомство и участие в вузовских олимпиадах может рассматриваться как элемент профессиональной ориентации, что позволяет говорить о таких испытаниях как об одном из звеньев в цепи непрерывного образования.

Особенности олимпиады по японскому языку продиктованы как характеристиками языка, так и его сегодняшним статусом в школах России, который не сопоставим с положением европейских языков. В подавляющем большинстве японский изучается как второй или третий иностранный язык, в то время как европейский язык изучается в абсолютном большинстве как первый иностранный язык. Это означает, что количество учебных часов, предназначенных для японского языка, может отличаться (в плане меньшего объема) в несколько раз.

Отличия, выделяющие японский язык среди других иностранных языков, рассматриваются на нескольких уровнях. Во-первых, это отличия планируемых уровней владения языками. Ввиду объективных ограничений количества часов для изучения ожидаемый уровень владения японским языком – средний между уровнями N5 (согласно CEFR – A1–A2) и N4 (согласно CEFR – A2–B1) сертификационного

экзамена по японскому языку Japanese Language Proficiency Test (далее – JLPT) [11]. Во-вторых, существуют отличия на уровне нормативных требований. В образовательных организациях, где преподается японский язык, отсутствуют единые требования, нормативно закрепленные в ФГОС и примерных программах. В учреждениях дополнительного офлайн- и онлайн-образования, число которых за последние годы значительно увеличилось, нормативные требования вовсе размыты, они не единообразны, их формализовать с целью анализа и сопоставления крайне сложно. Отсюда – трудности фиксации уровня владения японским языком, который может и должен быть выявлен при проведении олимпиады. В-третьих, имеют место отличия на уровне учета требований стандартизированных экзаменов по японскому языку. Опора на JLPT дает представление лишь о примерных и весьма приблизительных рамках владения языком. В нем отсутствует точный перечень языковых единиц и элементов, владение которыми ожидается для определения уровней JLPT N5 и N4, не учитываются особенности сложностей японского языка для русскоязычных обучающихся, отсутствуют как культуросообразный, так и межкультурно значимый компоненты.

Перечисленные трудности обуславливают необходимость разработки оригинальной системы оценивания уровней владения японским языком участников олимпиады. Данная система предполагает разработку: 1) уровней владения японским языком; 2) критериев оценивания уровней владения японским языком; 3) заданий для определения уровней владения японским языком; 4) процедуры оценивания уровня владения японским языком.

Система оценивания уровней владения японским языком участников олимпиады «Учитель школы будущего»

Система оценивания уровня владения российскими школьниками японским языком состоит из трех уровней.

1. *Содержательно-целевой уровень.* Цель системы оценивания заключается в объективном оценивании уровня владения японским языком школьниками, выявляемого в ходе олимпиады. Данная цель определяет содержание системы оценивания – дескрипторно представленные уровни владения школьниками японским языком. Разработанные дескрипторы отражают уровень владения японским языком (по его основным аспектам) российскими школьниками, проверяемый в ходе олимпиады. При составлении дескрипторной характеристики авторы ориентировались на усредненный показатель, выведенный из учета характеристик и особенностей уровней N5 и N4 (JLPT), с одной стороны, и A1–B1 (CEFR) – с другой [12]. Одновременно во внимание были приняты следующие данные: личный опыт разработчиков олимпиады в

области преподавания японского языка в общеобразовательной школе, опрос и беседы со школьными учителями, результаты контент-анализа школьных программ (основного и дополнительного образования), материалы учебников, используемых в школе.

Проектирование и моделирование уровней владения японским языком участниками олимпиады основаны:

- на результатах сопоставительного анализа систем выделения и описания уровней владения иностранным языком, принятыми в России и за рубежом и представленные в документах: «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (CEFR), «Российский тест по русскому языку как иностранному» (ТРКИ) и «Стандарт Японского фонда для обучения японскому языку» (результаты подробно изложены в [13]);

- данных контент-анализа уровней владения японским языком и модели описания уровней владения японским языком, предложенной в «Стандарте Японского фонда для обучения японскому языку» [14];

- итогах проведенного диагностического исследования, в котором приняли участие 69 школьников 7–11-х классов средних школ; 112 студентов Московского городского педагогического университета (МГПУ), изучающих японский язык и ставших участниками конкурса среди студентов Института иностранных языков МГПУ; 20 обучающихся в системе дополнительного образования;

- апробации уровней в ходе проведения олимпиады «Учитель школы будущего» для школьников (50 человек) и тестирования студентов МГПУ, изучающих японский язык, 1-х и 2-х курсов (60 человек).

На выявление уровней, планируемых к оцениванию в ходе олимпиады, влияют особенности японского языка, среди которых следует отметить специфическую систему письменности, несколько разновидностей лексики, сложную иерархию межличностных отношений в японском социуме, выраженную в обилии грамматических категорий вежливости и т.п. (об этом подробно см. [15]). Система письменности японского языка представляет собой комплекс графостилистических элементов, включающих в себя иероглифы китайского происхождения, два варианта записи японской азбуки, арабские цифры, а также латиницу.

Данные особенности предопределили важное положение: обучающийся может приступить к освоению базового уровня владения японским языком (согласно CEFR – A2) только *после* изучения на элементарном уровне (согласно CEFR – A1) обоих вариантов записи азбук и овладения более чем несколькими десятками иероглифами. Сказанное существенным образом отличает ситуацию обучения японскому языку от контекста преподавания языков европейских, для которых достижение уровня A2 сопряжено со значительно меньшими трудовыми и временными затратами. С учетом этих обстоятельств для олимпиадных заданий должен быть из-

бран уровень, промежуточный между JLPT N5 и N4 (согласно CEFR – A2–B1) (дополнительные аргументы приведены в [16, 17]).

2. *Инструментальный уровень.* Этот уровень системы оценивания включает в себя совокупность заданий, в ходе выполнения которых участник олимпиады способен проявить свои коммуникативные способности. Задания олимпиадного типа составлены на основе отобранного языкового и речевого материала и дескрипторной характеристики уровней владения японским языком с учетом специальных критериев оценивания. Эти задания позволяют оценить уровень сформированности коммуникативной компетенции (во всех ее составляющих: лингвистической, социолингвистической, прагматической и поликультурной), осваиваемой обучающимся в процессе овладения японским языком.

Совокупность заданий является центральным элементом в системе оценивания. Отбор языкового и речевого материала для разработки заданий осуществлялся согласно критериям, которые соответствуют общепризнанным в лингводидактике установкам (подробно об этом см. [17]). Задания составлены на основе принципов адекватности, надежности, валидности, простоты, стандартизации, однозначности, учета современных методических подходов, в соответствии с нормативной базой, а также с опорой на разработанные дескрипторные характеристики уровней владения японским языком для школьников 8–11-х классов. Тщательному анализу подвергся имеющийся опыт проведения олимпиады по японскому языку [5]. Задания представлены широким набором типов и видов, что обеспечивает разносторонний подход к оценке уровня владения японским языком школьников, а также всесторонний охват навыков и умений, подлежащих оценке (подробнее о заданиях см. [3, 5, 6]).

В рамках *отборочного* этапа олимпиады участники выполняют задания тестового типа. Это накладывает ряд ограничений на возможный формат заданий. В процессе дистанционного выполнения заданий является невозможным качественное выполнение и проверка заданий письменного характера. Следовательно, задания на проверку сформированности продуктивных навыков и умений включены в задания финального этапа и оцениваются отдельно. В связи с отсутствием продуктивной устной речи (говорение) на отборочном этапе, блока «фонетика» также нет. Блоки «лексика», «грамматика» и «письменность», являясь взаимозависимыми и равнозначимыми для выявления уровня владения языком, входят в один макроблок.

Задания отборочного этапа разделяются на задания для проверки языковых навыков и речевых умений понимать информацию, воспринимаемую визуально (чтение) и на слух (аудирование). Рецептивная деятельность участников проверяется в равноценных по значимости блоках «аудирование» и «чтение». К языковым навыкам относится по-

нимание лексических единиц, грамматических конструкций и иероглифического письма. При этом в рамках выполнения заданий по грамматике, письму и лексике участники также применяют навыки и умения чтения.

С учетом особенностей инструментального уровня выделяются следующие основания для разработки комплекса заданий для оценивания обучающихся в ходе олимпиады:

- в макроструктуре заданий необходимо предусмотреть три блока: проверка языковых навыков, проверка речевых умений и проверка знаний о культуре, традициях и географии Японии;

- блоки «языковые навыки» и «речевые умения» являются равноценными;

- блок «языковые навыки» состоит из следующих микроблоков: проверка понимания лексических единиц (блок «лексика»), проверка понимания иероглифики (блок «иероглифы»), проверка понимания грамматических конструкций (блок «грамматика»);

- оценивание микроблоков должно проходить постепенно, исходя из объема блоков: «грамматику» необходимо оценивать ранее «иероглифов», а «иероглифы» – ранее «лексики»;

- блок «речевые умения» состоит из микроблоков на проверку сформированности навыков понимания аудио (блок «аудирование») и сформированности навыков чтения (блок «чтение»);

- блок «чтение» по объему значительно меньше блока «аудирование», поскольку задания из блока «языковые навыки» тоже включают в себя чтение;

- блок «чтение» в силу объема должен оцениваться так же, как и блок «лексика»;

- блок «культура» должен быть равноценен блоку «чтение» и блоку «лексика».

Задания *заключительного* этапа направлены на выявление лингвистически одаренных обучающихся. Для этого применяются творческие задания, предполагающие продуцирование письменной и устной речи. Письменный тур заключительного этапа включает в себя выполнение заданий, направленных на проверку понимания устной речи (аудирование) и письменной речи (чтение), продуцирование письменной речи (сочинение). Устный тур заключительного этапа включает в себя задание на проверку умения продуцирования (в монологической и диалогической формах) и понимания устной речи. На выполнение заданий письменного тура участникам отводится 90 минут, на выполнение задания устного тура без учета времени на подготовку – 20 минут. Тем самым структура заключительного этапа олимпиады совпадает со структурой заданий Всероссийской олимпиады по иностранным языкам. Подключение зада-

ний блока «говорение» позволяет максимально точно оценить уровень владения японским языком участников. В рамках финального (очного) этапа олимпиады целесообразно объединение блоков «лексика», «грамматика» и «иероглифика» в один блок, поскольку формат очного этапа и отсутствие технических ограничений системы тестирования позволяют интегрировать эти виды заданий друг в друга и использовать больше типов заданий.

3. *Критериально-технологический уровень.* Технология как компонент системы оценивания уровня владения японским языком направлена на выявление критериев оценивания – объективных показателей, по которым определяется владение языком школьниками – участниками олимпиады. При разработке критериев учету подлежали особенности японского языка и структуры заданий. В ходе выявления критериев минимизировано влияние субъективного мнения членов жюри на выставляемое количество баллов в части оценивания продуктивных видов речевой деятельности на заключительном этапе [4].

На этом же уровне учтен балльный принцип оценивания различных блоков заданий. В ходе отборочного этапа принято следующее распределение баллов: за блок «лексика» начисляется 10 баллов, за блок «иероглифика» – 15, за блок «грамматика» – 20, за блок «аудирование» – 35, за блок «чтение» – 10, за блок «культура» – 10 баллов. За выполнение заключительного этапа начисляются следующие баллы: за блок «лексика/иероглифика, грамматика» – 20 баллов, за блок «аудирование» – 20, за блок «чтение» – 20, за блок «письменная речь» – 20, за блок «говорение» – 20 баллов.

Апробация системы оценивания уровня владения школьниками в ходе проведения Олимпиады «Учитель школы будущего»

Апробация системы оценивания проходила в рамках проведения олимпиады по японскому языку с 2018 по 2020 г. (всего участвовало 117 и 128 человек соответственно). Сравнительный анализ статистических данных (сравнение успеваемости участников олимпиады за два года; анализ распределения баллов по заданиям; распределение баллов участников на шкале времени) при проведении отборочного и заключительного этапов показал, что в целом разработанная система оценивания может быть признана продуктивной для проведения школьных олимпиад по японскому языку. Позитивные результаты подтверждены тем фактом, что более 50% участников успешно справились с заданиями, а опора на разработанную дескрипторную характеристику уровня владения японским языком для школьников дала безусловно положительный результат.

В то же время стала очевидной необходимость проведения некоторых корректировок в системе заданий и критериев оценивания. В частности, произведена корректировка общего количества заданий в сторону их увеличения. Вследствие этого была переработана система распределения баллов. В олимпиаде 2019/20 учебного года уменьшилось количество трудоемких и сложных заданий, оцениваемых в 5 баллов, но заметно выросла доля заданий, оцениваемых в 1, 2 и 3 балла. Особенной коррекции потребовали задания на проверку сформированности умений чтения в отборочном этапе, поскольку статистика показала, что процент их выполнения был значительно ниже процента выполнения других заданий. Данные, касающиеся времени, которое тратили участники на чтение, позволили сделать выводы о чрезмерной сложности заданий, включающих в себя умение оперировать языковой догадкой и пользоваться фоновыми знаниями.

Опрос учителей японского языка из Лицея НИУ ВШЭ (Москва), ГБОУ Москвы «Школа № 1593», ГБОУ Школа «Покровский квартал» (2095), ГБОУ Москвы «Школа № 1440», ГБОУ СОШ № 583 (Санкт-Петербург), ГБОУ СОШ № 83 (Санкт-Петербург), проведенный после получения статистических данных, подтвердил результативность системы и необходимость определенной ее корректировки. Стало очевидным, что сама система является рабочей, воспроизводимой, эффективной с точки зрения поставленных для решения задач. Изменения оказались необходимыми лишь на инструментальном и критериально-технологическом уровнях, потребовавших диспозицию заданий и незначительную трансформацию баллов.

Опрос членов жюри олимпиады показал, что в целом критерии и средства оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у школьников валидны, однако в отношении оценивания продуктивных умений речевой деятельности они чрезмерно трудозатратны. Наибольшую трудность представлял подсчет баллов при оценивании степени соответствия письменной и устной речи участников олимпиады лексико-грамматическим нормам японского языка. В помощь членам жюри были разработаны бланки оценивания продуктивных навыков и умений.

Олимпиада в целом продемонстрировала продуктивность и действенность сформированной системы оценивания. Предложенные задания представлены различными типами и видами; они являются эффективным инструментом оценки различных видов речевой деятельности и определения уровня владения японским языком школьников.

Заключение

Опыт организации и проведения в МГПУ олимпиады для школьников «Учитель школы будущего» (входит в Перечень олимпиад

школьников, дающих льготы при поступлении в вузы России) позволяет делать значимые обобщения, которые необходимо учитывать при организации подобных оценивающих процедур по различным иностранным языкам, в том числе японскому. В результате исследования, проведенного коллективом авторов, была разработана инновационная система оценивания уровня владения японским языком, проверенная опытным путем в ходе проведения олимпиады «Учитель школы будущего». Результаты апробации подтвердили, что разработанная система оценивания уровня владения российскими школьниками 8–11-х классов японским языком является эффективным средством выявления и измерения компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

В результате разработки системы оценивания предлагаются следующие рекомендации.

1. В условиях отсутствия единой школьной программы и единых стандартов по обучению иностранному языку организаторам различных конкурсов и олимпиад, а также школьным учителям рекомендуется опираться на отобранный языковой и речевой материал, на разработанную дескрипторную характеристику уровня владения японским языком для школьников 8–11-х классов в целях:

- определения необходимого объема знаний, умений и навыков, уровня коммуникативной компетенции, которые школьники должны приобрести в процессе обучения японскому языку;

- использования в качестве основных критериев отбора учебников и других дидактических материалов по японскому языку в школе;

- использования в качестве отправной точки для разработки заданий для олимпиад и конкурсов по японскому языку для школьников.

2. Необходимо положить отобранный языковой и речевой материал, разработанную дескрипторную характеристику и систему заданий в основу для создания структуры и содержания заданий единого государственного экзамена по японскому (возможно, корейскому) языку, который в перспективе может быть разработан и введен в Российской Федерации.

3. Рекомендуются при оценивании участников конкурсов выбирать критериальный, а не экспертный вид оценивания.

4. Следует использовать в состязаниях по японскому языку для выявления лингвистически одаренных детей не только традиционную форму оценивания (тестирование), но и творческие задания на продуцирование устной и письменной речи.

5. Возможно применение критериев оценивания в широком контексте преподавания восточных языков в школах, вузах, организациях дополнительного образования, поскольку разработанные критерии оценивания продуктивных речевых умений универсальны.

6. Одним из возможных путей использования полученных результатов апробации системы олимпиадных заданий и критериев их оценивания видится создание отдельной веб-страницы (или ряда страниц) с методическими рекомендациями как для будущих участников олимпиады, так и для их учителей.

Список источников

1. **Зорина В.В.** Конкурсы и олимпиады по русскому языку как средство формирования коммуникативной компетенции иностранных обучающихся // Современные гуманитарные исследования. 2020. № 1 (92). С. 34–38.
2. **Круглов В.В.** Всероссийская олимпиада школьников по китайскому языку: угрозы и вызовы // Международный форум восточных языков и культур. Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI веке : сб. ст. и докл. участников форума, Казань, 26–28 апреля 2018 г. Казань : Фэн, 2018. С. 103–109.
3. **Мизгулина М.Н., Федянина В.А.** Задания для школьной олимпиады по японскому языку (на примере олимпиады «Учитель школы будущего») // Японский язык в вузе: актуальные проблемы преподавания : материалы 2-й Международной науч.-практ. конф. / отв. ред. Л.Т. Нечаева. М. : Ключ-С, 2020. № 21. С. 152–159.
4. **Савинская А.В.** Критерии оценивания продуктивных видов речевой деятельности (на примере олимпиады по японскому языку, проводимой в рамках олимпиады «Учитель школы будущего») // Иностранные языки в школе. 2021. № 4. С. 74–82.
5. **Буландо Р.И., Мозгунова А.Д.** Составление олимпиадных заданий по японскому языку // Иностранные языки в школе. 2021. № 1. С. 79–84.
6. **Буландо Р.И., Кузнецова С.М., Мизгулина М.Н., Федянина В.А.** Японский язык: примеры заданий олимпиадного формата // Иностранные языки в школе. 2019. № 12. С. 28–35.
7. **Бажанов А.Е., Николаева В.В.** Всероссийская олимпиада по иностранным языкам «Учитель школы будущего»: новые перспективы // Иностранные языки в школе. 2014. № 12. С. 57–60.
8. **Тарева Е.Г.** Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания : материалы Второй науч.-практ. конф., Москва, 24–25 апреля 2015 г. / отв. ред. Д.А. Крячков. М. : МГИМО, 2015. С. 239–244.
9. **Tareva E.G., Tarev B.V.** The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions // *XLinguae*. 2018. Vol. 11, № 2. P. 758–767.
10. **Тарева Е.Г.** Инновационный потенциал лингвообразовательных традиций: компетентностно ориентированный контроль // Иностранные языки в школе. 2015. № 6. С. 3–8.
11. **JF Standard** for Japanese-Language Education. 2010. URL: https://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all_en.pdf (дата обращения: 17.08.2022).
12. **Абэ Х., Скопечный Т.Г.** Дескрипторная характеристика уровня владения японским языком для учащихся 10 и 11 классов // Иностранные языки в школе. 2020. № 12. С. 70–76.
13. **Деркач А.В., Тарева Е.Г.** Сопоставительный анализ национальных систем уровней владения иностранным языком в аспекте унификации и вариативности // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021. № 3 (43). С. 95–104.
14. **Абэ Х., Мисочко Г.О., Федянина В.А.** Модель описания уровней владения японским языком как иностранным, разработанная Японским фондом // Вестник МГПУ.

Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2022. № 3 (47). С. 130–140.

15. **Мизгулина М.Н.** Как подготовить школьников к разделу «аудирование и понимание» пятого уровня экзамена JLPT // Иностранные языки в школе. 2018. № 6. С. 23–38.
16. **Федянина В.А., Деркач А.В., Мизгулина М.Н.** Проектирование языкового портфеля для изучающих японский язык (уровни A1 и A2) // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021. № 4 (44). С. 92–100.
17. **Тарева Е.Г., Федянина В.А., Мизгулина М.Н.** Критерии отбора языкового и речевого материала при составлении олимпиадных заданий по японскому языку // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 85–91.

References

1. Zorina V.V. (2020) Konkursy i olimpiady po russkomu yazyku kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii inostrannykh obuchayushchikhsya [Contests and olympiads in the Russian language as a means of forming the communicative competence of foreign students] // Sovremennyye gumanitarnyye issledovaniya. 1 (92). pp. 34–38.
2. Kruglov V.V. (2018) Vserossiyskaya olimpiada shkol'nikov po kitayskomu yazyku: ugrozy i vyzovy [The all-Russian Chinese language Olympiad: threats and challenges] // Mezhdunarodnyy forum vostochnykh yazykov i kultur. Aktualnyye voprosy prepodavaniya kitayskogo i drugih vostochnykh yazykov v XXI veke, Kazan, 26–28 April 2018. Kazan: Tatarstan Academy of Sciences Fen Publishing House. pp. 103–109.
3. Mizgulina M.N., Fedyanina V.A. (2020) Zadaniya dlya shkolnoy olimpiady po yaponskomu yazyku (na primere olimpiady "Uchitel shkoly budushchego") [Tasks for the School Olympiad in Japanese (on the example of the "Teacher of the School of the Future") olympiad] // Yaponskiy yazyk v vuze: aktualnyye problemy prepodavaniya: Yaponskiy yazyk v vuze: aktual'nye problemy prepodavaniya: materialy 2-j Mezhdunarodnoy nauch.-prakt. konf. Moscow: Klyuch-S, 21. pp. 152–159.
4. Savinskaya A.V. (2021) Kriterii otsenivaniya produktivnykh vidov rechevoy deyatel'nosti (na primere olimpiady po yaponskomu yazyku, provodimoy v ramkakh olimpiady "Uchitel shkoly budushchego") [Criteria for evaluation of producing language activities (as exemplified by the Japanese language academic competition held as part of "Teacher of the School of the Future") olympiad] // Inostrannyye yazyki v shkole. 4. pp. 74–82.
5. Bulando R.I., Mozgunova A.D. (2021) Sostavleniye olimpiadnykh zadaniy po yaponskomu yazyku [Preparation of Olympiad tasks in the Japanese language] // Inostrannyye yazyki v shkole. 1. pp. 79–84.
6. Bulando R.I., Kuznetsova S.M., Mizgulina M.N., Fedyanina V.A. (2019) Yaponskiy yazyk: primery zadaniy olimpiadnogo formata [Japanese language: examples of the Olympiad format tasks] // Inostrannyye yazyki v shkole. 12. pp. 28–35.
7. Bazhanov A.E., Nikolayeva V.V. (2014) Vserossiyskaya olimpiada po inostrannym yazykam "Uchitel shkoly budushchego": novyye perspektivy [All-Russian Olympiad in Foreign Languages "Teacher of the School of the Future": new prospects] // Inostrannyye yazyki v shkole. 12. pp. 57–60.
8. Tareva E.G. (2015) Evolyutsiya lingvodidaktiki: ot klassicheskogo k postneklassicheskemu izmereniyu [Evolution of linguodidactics: from classical to post-nonclassical dimension] // Magiya INNO: novoye v issledovanii yazyka i metodike yego prepodavaniya: Proceedings of the 2nd Scientific and Practical Conference, Moscow, 24–25 April 2015. M.: Moscow State Institute of International Relations. pp. 239–244.
9. Tareva E.G., Tarev B.V. (2018) The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions // XLinguae. 11 (2). pp. 758–767.
10. Tareva E.G. (2015) Innovatsionnyy potentsial lingvoobrazovatelnykh traditsiy: kompetentnostno oriyentirovannyi kontrol [Innovative potential of language forming traditions: competence oriented control] // Inostrannyye yazyki v shkole. 6. pp. 3–8.

11. JF Standard for Japanese-Language Education. 2010 [Electronic Source]. URL: https://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all_en.pdf/ (Accessed: 17.08.2022).
12. Abe H., Skonechnyy T.G. (2020) Deskriptornaya kharakteristika urovnya vladeniya yaponskim yazykom dlya uchashchikhsya 10 i 11 klassov [The descriptive scale of the Japanese language proficiency for high school students] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 12. pp. 70–76.
13. Derkach A.V., Tareva E.G. (2021) Sopostavitelnyy analiz natsionalnykh sistem urovney vladeniya inostrannym yazykom v aspekte unifikatsii i variativnosti [Levels of language proficiency: a comparative overview] // *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoye obrazovaniye*. 3 (43). pp. 95–104.
14. Abe H., Misocho G.O., Fedyanina V.A. (2022) Model opisaniya urovney vladeniya yaponskim yazykom kak inostrannym, razrabotannaya Yaponskim fondom [The levels of Japanese language proficiency: a description model designed by the Japanese foundation] // *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoye obrazovaniye*. 3 (47). pp. 130–140.
15. Mizgulina M.N. (2018) Kak podgotovit shkolnikov k razdelu “audirovaniye i ponimaniye” pyatogo urovnya ekzamina JLPT [How to prepare school students for the JLPT n5 listening comprehension] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 6. pp. 23–38.
16. Fedyanina V.A., Derkach A.V., Mizgulina M.N. (2018) Proyektirovaniye yazykovogo portfelya dlya izuchayushchikh yaponskiy yazyk (urovni A1 i A2) [Designing language portfolio for Japanese language] // *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoye obrazovaniye*. 4 (44). pp. 92–100.
17. Tareva E.G., Fedyanina V.A., Mizgulina M.N. (2018) Kriterii otbora yazykovogo i rechevogo materiala pri sostavlenii olimpiadnykh zadaniy po yaponskomu yazyku [The selection criteria for the language learning materials to create tasks for the Japanese language competition] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 10. pp. 85–91.

Информация об авторах:

Тарева Е.Г. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: tarevaeg@mgpu.ru

Федянина В.А. – кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой японского языка Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: fedyaninava@mgpu.ru

Мизгулина М.Н. – ассистент кафедры японского языка Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: mizgulinamn@mgpu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Tareva E.G., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: tarevaeg@mgpu.ru

Fedyanina V.A., Ph.D. (History), Associate Professor, Head of the Department of Japanese Language, Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: fedyaninava@mgpu.ru

Mizgulina M.N., Assistant of Department of Japanese Language, Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: mizgulinamn@mgpu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научная статья

УДК 378.4:811.111.1 (316.77)

doi: 10.17223/19996195/61/18

Коммуникативный тренинг как средство развития межкультурной коммуникативной компетенции иностраннных студентов в поликультурной образовательной среде университета

Мухаммед Фатих Чам¹, Ольга Андреевна Обдалова^{2,3}

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

³ *Томский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук,
Томск, Россия*

¹ *muhammed.fatih.camm@gmail.com*

^{2,3} *o.obdalova@mail.ru*

Аннотация. Рассматриваются особенности образовательной среды университета как средства развития иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции иностранных студентов. Выявляются факторы, влияющие на формирование образовательного процесса. Внимание авторов сосредоточено на исследовании поликультурной образовательной среды современного вуза на примере Томского государственного университета. Ведущими педагогическими подходами, формирующими методологическое ядро исследования, являются личностно ориентированный, коммуникативный, межкультурный, компетентностный. Теоретическую основу определили труды по теории взаимодействия языка и культуры в преподавании иностранных языков, теории межкультурной коммуникации, положения концепций языковой личности в контексте диалога культур и вторичной языковой личности, межкультурной коммуникативной компетенции, теоретические и практические основы использования современных методов в обучении иностранным языкам. Межкультурная коммуникация рассмотрена в системе форм коммуникационного взаимодействия в поликультурной среде. Описаны трудности межкультурной коммуникации, связанные с преодолением межкультурных и языковых барьеров. Представлено обучение в аспекте преодоления межкультурных и языковых барьеров. Дидактическим средством обучения, направленным на развитие целевой компетенции иностранных студентов, выступает коммуникативный тренинг. Определены особенности коммуникативного тренинга как доминирующего дидактического средства в развитии иноязычной межкультурной компетенции иностранных студентов. Выявлены наиболее значимые принципы развития умений межкультурной иноязычной компетенции иностранных обучающихся в поликультурной образовательной среде современного университета: принцип познания и учета ценностных культурных универсалий; принцип культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков; принцип этнографического подхода, позволяющий снабдить обучающихся средствами анализа любых культурных практик изнутри, с точки зрения тех, кто в них участвует. Разработан коммуникативный тренинг межкультурной коммуникации для иностранных студентов в поликультурной образовательной среде университета. Описаны стратегии, методы и формы обучения в составе иноязычного коммуникативного тренинга.

Ключевые слова: коммуникативный тренинг, иноязычная межкультурная компетенция, поликультурная образовательная среда университета, межкультурные барьеры, курс обучения иностранному языку

Для цитирования: Чам М.Ф., Обдалова О.А. Коммуникативный тренинг как средство развития межкультурной коммуникативной компетенции иностранных студентов в поликультурной образовательной среде университета // Язык и культура. 2023. № 61. С. 324–347. doi: 10.17223/19996195/61/18

Original article

doi: 10.17223/19996195/61/18

Communicative training as a means of developing foreign students' intercultural communicative competence in the multicultural educational environment of the university

Muhammed Fatih Cam¹, Olga A. Obdalova^{2,3}

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

³ *Tomsk Scientific Center, Siberian Branch, Russian Academy of Sciences, Tomsk, Russia*

¹ *muhammed.fatih.camm@gmail.com*

^{2,3} *o.obdalova@mail.ru*

Abstract. The article discusses the features of the educational environment of the university as a means of developing foreign language intercultural communicative competence of foreign students. The factors influencing the formation of the educational process are revealed. The attention of the authors is focused on the study of the multicultural educational environment of a modern university on the case of Tomsk State University. Intercultural communication is considered in the system of forms of communication interaction in a multicultural environment. The difficulties of intercultural communication associated with overcoming intercultural and language barriers are described. Training is presented in the aspect of overcoming the identified barriers. Communication training is a didactic teaching tool aimed at developing the target competence of foreign students. The theoretical and methodological basis of the study is the provision of the structural, communicative, intercultural approaches; works on the theory of interaction between language and culture in the teaching of foreign languages, the theory of intercultural communication, the provisions of the concepts of linguistic personality in the context of the dialogue of cultures and secondary linguistic personality, intercultural communicative competence, theoretical and practical foundations for the use of modern methods in teaching foreign languages. The research methods used include theoretical methods: analysis of philosophical, psychological-pedagogical, methodological literature, methods of comparative study of languages for linguodidactic purposes, modeling of communication situations and empirical methods: generalization of learning experience using communicative training, methods of interactive learning, methodological development and testing of trainings, observation, experimental search work, conversation. Based on analytical data, the following problems were investigated: 1) the reasons for finding effective ways to develop foreign language intercultural competence of foreign students in the educational environment of the university; 2) the dominant principles of teaching students foreign language intercultural communication in a multicultural educational environment. The role of a multicultural educational environment in the development of foreign language intercultural competence of students in the process of teaching a foreign lan-

guage is determined. The most significant principles of developing the skills of intercultural foreign language competence of foreign students in the multicultural educational environment of a modern university are revealed: the principle of cognition and consideration of value cultural universals; the principle of culturally related co-studying of foreign and native languages; the principle of an ethnographic approach, which makes it possible to provide students with the means of analyzing any cultural practices from the inside, from the point of view of those who participate in them. After considering the problems posed, the authors of the article determined the features of communicative training as the dominant didactic tool in the development of foreign language intercultural competence of foreign students. It is concluded that the development of foreign language intercultural competence occurs at three levels: increasing cognitive awareness (cognitive level - learning to think); development of ethnocultural sensitivity (emotional-affective level - to learn to feel); increasing behavioral competence (conative level - to learn how to interact in matters of intercultural communication). It has been established that the methodological foundations of communicative training are both traditional group work procedures, such as dialogue exercises, reflection of experience, and interactive modeling, simulation and group discussions on the problems of overcoming intercultural and language barriers. The results of the study showed that the use of communicative training makes it possible to prepare its participants for effective contacts with a representative of a different culture, to teach them to understand, feel and analyze both their own behavior and the behavior of a foreign language communicant in the implementation of intercultural foreign language communication in the multicultural educational environment of the university.

Keywords: communicative training, foreign language intercultural competence, multicultural educational environment of the university, intercultural barriers, foreign language course

For citation: Cam M.F., Obdalova O.A. Communicative training as a means of developing foreign students' intercultural communicative competence in the multicultural educational environment of the university. *Language and Culture*, 2023, 61, pp. 324-347. doi: 10.17223/19996195/61/

Введение

В последнее время повышенное внимание исследователей вызывают средовые факторы, оказывающие влияние на работу учреждений высшего профессионального образования, и это не случайно. В условиях трансформации социальной жизни людей становится все более очевидным, что любой современный вуз независимо от его образовательного профиля не может существовать как полностью автономная, закрытая система, как кантовская «вещь-в-себе» («das Dingansich» [1]). Внутренняя и внешняя среды функционирования современного вуза находятся в постоянном взаимодействии и оказывают друг на друга влияние, как позитивное, так и негативное.

Важнейшей частью внутренней среды современного вуза является его образовательная среда. Образовательную среду вуза следует рассматривать как совокупность системно взаимосвязанных между собой элементов, способствующих в процессе их согласованного взаимодействия и взаимопроникновения друг в друга реализации его социальной

миссии и решению тех задач, которые стоят перед вузом на конкретном этапе его развития. Как отмечает Н.Б. Крылова, образовательная среда современного вуза выступает также как «часть социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные процессы и их составляющие и где обучающийся включается в культурные связи с обществом, приобретает опыт самостоятельной культурной деятельности» [2. С. 31].

Образование как подсистема общества не может рассматриваться в отрыве от социума и от процессов, происходящих в нем. Оно испытывает на себе влияние со стороны происходящих общественных явлений, проецирует на себя проблемы, заставляя его (образование) принимать превентивные меры для решения социальных проблем. Анализ социокультурного контекста образовательной деятельности показывает, что образование представляет собой динамичную систему, меняющуюся под воздействием внешних и внутренних условий, которые предъявляют определенные требования к образованию и образовательной среде. Внешние факторы определяются в контексте проблемы интернационализации образования и развития коммуникативных технологий. В рамках этих процессов человек не связывается с конкретным географическим положением, местом своего проживания, а рассматривается как человек планеты. Это приводит к тому, что монокультурная среда, характерная для традиционного образования, перешла в новое качество, характеризующееся наличием субъектов образовательной среды, носителей двух и более культур. Такую среду обоснованно называют поликультурной. Другими словами, внешние условия приводят к изменению внутренних условий [3. С. 30–33].

Внутренние факторы определяются процессами, которые в большей мере появляются внутри формируемой системы образования. Они связаны с готовностью системы реагировать на комплекс запросов общества и государства, изучать и применять инновационные инструменты работы с информацией и межличностной коммуникацией для решения образовательных задач. Эти факторы характеризуют различные стороны образовательной деятельности, такие как имеющийся научно-методический задел в области разработки и использования современных образовательных технологий, учебных программ и методических материалов. При формировании поликультурной среды необходимо создавать эффективные образовательные инструменты и организационно-методические условия, способствующие межкультурной и межличностной коммуникации. Поликультурная образовательная среда представляет собой совокупность условий, влияющих на формирование личности обучающихся, готовых к эффективному межкультурному взаимодействию, сохраняющих свою этническую идентичность и стремящихся к успешному межличностному общению. Такая образователь-

ная среда способствует взаимопониманию и взаимодействию между субъектами образовательного процесса, минимизируя разность их культурного опыта в силу их социокультурной принадлежности. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся особенно актуально для иностранных студентов, выступающих в поликультурной образовательной среде университета субъектами как собственного образовательного процесса, так и межкультурной коммуникации. Результативность этого процесса повышается, если в процессе обучения иностранному языку актуализируется потенциал личности, реализующий способность успешно организовать свою деятельность в проблемных ситуациях, развивать межкультурную компетентность, подразумевающую способность конструктивно адаптироваться в многообразной и многокультурной образовательной среде университета.

Поликультурная личность способна эффективно функционировать в современной межкультурной среде, успешно реализуя себя на всех уровнях межкультурной коммуникации (глобальном, межэтническом и межличностном). Выраженная поликультурность образовательной среды современных вузов России неизбежно сказывается сегодня на организации иноязычного образования и выборе способов обучения иностранному языку. В частности, она требует высокого уровня развития тех межкультурных коммуникативных компетенций, которыми должны обладать студенты учреждений высшего профессионального образования, чтобы эффективно участвовать в поликультурном образовательном процессе и с высокой результативностью – в межкультурных коммуникациях как внутри вуза, так и за его пределами. По определению О.А. Обдаловой [4–6], межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде современного вуза представляет собой межличностное общение в специальном контексте, в котором партнеры по коммуникации проявляют особенности принадлежности к разным лингвосоциумам. К сожалению, вопрос о том, каковы эффективные дидактические средства, способствующие созданию оптимальных условий для развития иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции иностранных студентов в поликультурной образовательной среде современного российского университета, не выявлены в полной мере. Цель данной статьи – описать коммуникативный иноязычный тренинг как средство развития иноязычной межкультурной компетенции обучающихся в поликультурной образовательной среде.

Методология исследования

Эмпирической базой настоящего исследования выбрана поликультурная образовательная среда Томского государственного университета (ТГУ), имеющая в своем составе студентов из разных стран ближнего и

дальнего зарубежья, таких как Казахстан, Китай, Киргизия, Узбекистан, Вьетнам, Индонезия, Лаос, Турция и многие другие.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют положения структурного, коммуникативного, межкультурного подходов; труды по теории взаимодействия языка и культуры в преподавании иностранных языков, теории межкультурной коммуникации (Е.М. Верещагин, С.К. Гураль, Л.И. Гришаева, Т.Г. Грушевицкая, В.Г. Костомаров, Н.Б. Крылова, О.А. Леонтович, О.Г. Оберемко, В.Д. Попков, В.В. Сафонова, А.П. Садохин, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Цурикова), положения концепций языковой личности в контексте диалога культур и вторичной языковой личности (Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева), межкультурной коммуникативной компетенции (М. Байрам, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, К. Кнапп, Д. Лехионен, Ю. Рот, Е. Филипс и др.), теоретические и практические основы использования современных методов в обучении иностранным языкам (В.П. Беспалько, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, О.А. Обдалова, П.В. Сысоев и др.).

Используемые методы исследования включают теоретические методы (анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, методы сравнительного изучения языков в лингводидактических целях, моделирование ситуаций общения) и эмпирические методы (кейс-стади, обобщение опыта обучения с использованием коммуникативного тренинга, методы интерактивного обучения, методическая разработка и апробация тренингов, наблюдение, опытно-поисковая работа, беседа).

Временной период проведенного исследования охватывает 2017–2021 гг., которые ассоциируются с качественной трансформацией образовательной среды ТГУ, направленной на повышение ее конкурентоспособности на мировой арене, интегративности и практикоориентированности. Полученные результаты представляют собой фундамент для дальнейших исследований авторов с учетом затихания пандемии и развития иных внешних (политических и экономических) факторов. Первичные данные обработаны статистически, представлены в графическом виде и интерпретированы авторами статьи.

Одним из ключевых понятий данного исследования является «межкультурная коммуникация». Межкультурная коммуникация как научно-прикладная дисциплина занимается проблемами понимания и взаимопонимания: понять чужое (другое), адекватно объясниться с чужим, правильно интерпретировать иные, не свои культурные знаки. В плане своего генезиса, предметной соотнесенности, а также с точки зрения исследовательского инструментария межкультурная коммуникация имеет междисциплинарный статус. Она интегрирует знания ряда наук, таких как культурная антропология, лингвистика, прагмалингвистика, теория коммуникаций, этнопсихология, социология [7. С. 20].

Межкультурная коммуникация представляет собой общение языковых личностей, принадлежащих различным лингвокультурным сообществам. Как и любая коммуникация, она олицетворяет взаимодействие «говорящих сознаний» [8. С. 361]. Согласно точке зрения И.И. Халеевой, межкультурная коммуникация представляет собой процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков [9. С. 5–14]. О.А. Леонтович считает, что межкультурная коммуникация есть непосредственный или опосредованный обмен информацией между представителями разных культур [10. С. 351]. Лингвисты В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин в рамках разработанной ими в 1980-х гг. лингвострановедческой теории слова определяют межкультурную коммуникацию как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [10. С. 351]. Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин рассматривают межкультурную коммуникацию как «совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [11. С. 142]. Л.И. Гришаева, Л. В. Цурикова дают следующее определение: «Межкультурное общение представляет собой процесс коммуникативного взаимодействия между индивидами, являющимися носителями разных культур и имеющими собственный языковой код, конвенции поведения, ценностные установки, обычаи и традиции» [12. С. 234]. Немецкие лингвисты Калфрид Кнапп (К. Кнапп) и Аннели Кнапп-Поттхофф (А. Кнапп-Potthoff) подчеркивают первостепенное значение языка в процессах межкультурного общения и рассматривают межкультурную коммуникацию как «межличностное взаимодействие между представителями различных групп, которые отличаются друг от друга багажом знаний и языковыми формами символического поведения, характерными для всех членов каждой из этих групп» [13. С. 66]. Проведенный анализ имеющихся в научной литературе определений межкультурной коммуникации позволяет проникнуть в суть этого сложного феномена.

В мире в различных вузах существуют многочисленные программы и ресурсные центры, способствующие формированию межкультурной компетенции (например, SALTO-YOUTH Cultural Diversity Resource Centre). В России осознание необходимости развития межкультурной компетенции среди студентов только появляется, и программы разработки дидактических средств, направленных на данную цель, только начинают создаваться. Первый Всероссийский тренинг-семинар для руководителей межкультурных проектов прошел в г. Тюмень в 2014 г., а Долгосрочный тренинг-курс по неформальному образованию и межкультурному обучению для тренеров из России состоял-

ся в 2014–2015 гг., который был проведен Национальным советом молодежи и детских объединений России и Советом Европы.

Рассмотрение термина «межкультурная компетенция» в нашем исследовании подразумевает его использование применительно к обучению иностранным языкам и как часть коммуникативной компетенции языковой личности [14. С. 62]. Этот термин не используется в значении способности управления межкультурным общением в широком смысле, которое вкладывают в этот же термин специалисты в области культурологии или межкультурной коммуникации. Они анализируют как общение между представителями культур, так и общение между представителями субкультур внутри одной и той же национальной культуры и не ставят во главу угла рассмотрение феномена языка как воплощения культуры [15. С. 212]. Стоит также отметить, что межкультурная компетенция совпадает с иноязычной коммуникативной компетенцией в собственно коммуникативном измерении, которое связано с передачей значений различного уровня (за исключением культурно-связанных), с готовностью и способностью это делать, но отличается от последней дополнительными компонентами, основанными на учете проекции культуры на сферу общения [15. С. 216].

Ю. Рот и Г. Коптельцева используют термин межкультурной компетентности, понимая под этим «комплекс социальных навыков и способностей, при помощи которых индивидуум успешно осуществляет общение с партнерами из других культур как в бытовом, так и в профессиональном контексте» [16. С. 39]. Наиболее существенными принципами формирования межкультурных коммуникаций являются:

а) принцип познания и учета ценностных культурных универсалий, обеспечивающий знания о возможности различного наполнения универсальных категорий и позволяющий сопоставлять каждую из культур с неким континуумом значений и выявлять ее качественное своеобразие;

б) принцип культурно-связанного соизучения иностранного (английского) и родного (русского) языков (В.В. Сафонова), предполагающий, во-первых, вычленение культурного компонента значения как в родном, так и в изучаемом языке, а во-вторых – сопоставление вычлененных лингвокультурных соответствий двух языков;

в) принцип речеповеденческих стратегий, обеспечивающий совокупное проведение всех вышеописанных и нижеследующих принципов в жизнь, определяющий магистральную линию поведения обучающихся, в основе которой лежат представления о наполнении культурных универсалий и о закономерностях межкультурного общения;

г) принцип осознаваемости и «переживаемости», обеспечивающий перевод бессознательных реакций индивида в область осознаваемых посредством «переживания» – психологической реак-

ции, включающей эмоциональный компонент и направленной на формирование такого компонента межкультурных коммуникаций, как отношение;

д) принцип управления психологическими состояниями неопределенности и тревожности, обеспечивающий контроль над собственными переживаниями обучающегося в процессе межкультурного общения за счет способности распознавать свои чувства, называть их в момент переживания, осуществлять самоконтроль посредством их сдерживания и выражения приемлемым образом;

е) принцип эмпатического отношения к участникам межкультурного общения, направленный на формирование таких качеств языковой личности, как способность к вживанию в переживания другого индивида, к конфронтации с самим собой, к отстраненности от обоих типов переживания и восприятию происходящего в двойной перспективе. Все перечисленные принципы являются взаимосвязанными и формируют способность межкультурной коммуникации только в совокупности [15. С. 313].

Рассмотренные аспекты межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам представляют собой методологическую основу данного исследования.

Исследование и результаты

Авторами статьи был проведен анализ особенностей образовательной среды современного университета на примере ТГУ. Для анализа поликультурности образовательной среды современного университета рассмотрим кейс-стади. Для получения представления о субъектном составе образовательной среды университета обратимся к анализу статистических данных ТГУ, характеризующих социально-демографический состав студентов вуза за последние четыре года.

В первую очередь обратимся к анализу показателя общего числа иностранных студентов, обучающихся в ТГУ (рис. 1). Как следует из данных, представленных на рис. 1, общая численность иностранных студентов в ТГУ ежегодно неуклонно растет. Так, если на начало 2017/18 учебного года в вуз было зачислено и обучалось на разных курсах 2 160 чел., то к 2020/21 г. численность иностранных студентов составила 2 930 чел. В натуральном выражении рост количества иностранных студентов за четыре года составил 770 чел. Это означает, что по сравнению с началом 2017/18 учебного года численность студентов из-за рубежа в ТГУ выросла к 2020/21 учебному году на 35,6%.

Полученные данные свидетельствуют, что признаки поликультурности на субъектном уровне образовательной среды университета стали существенно заметными.

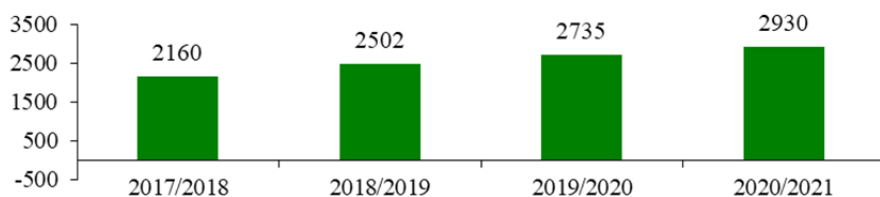


Рис. 1. Общее число иностранных студентов, обучающихся в ТГУ, по данным на начало учебного года, 2017–2020 гг., чел.

Однако динамика изменения уровня поликультурности образовательной среды ТГУ является неровной, о чем можно судить, опираясь на график, представленный на рис. 2.

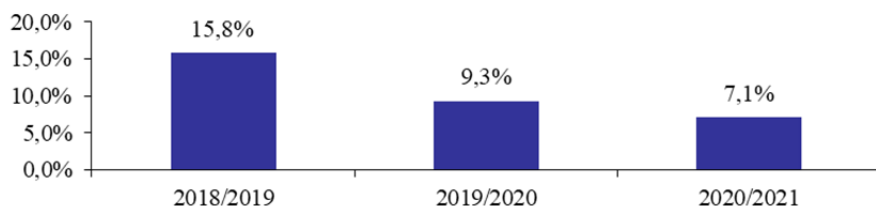


Рис. 2. Динамика роста/снижения общего числа иностранных студентов, обучающихся в ТГУ, % к предыдущему учебному году

Согласно полученным данным, наибольший рост уровня поликультурности в ТГУ за последние годы был отмечен в 2018/19 учебном году, когда численность студентов из-за рубежа выросла на 15,8%. Однако с 2019/20 учебного года рост числа иностранных студентов снижается, к 2020/21 учебному году он замедлился до уровня 7,1%, т.е. снизился в 2 раза относительно показателя 2018/19 учебного года. Вероятно, на это оказала влияние пандемия новой коронавирусной инфекции, хотя данный фактор не был определяющим, поскольку уменьшение динамики роста числа иностранных студентов было отмечено еще ранее, в 2019/20 учебном году.

Особый интерес в связи с исследованием влияния фактора поликультурности на субъектный уровень образовательной среды ТГУ вызывают ключевые регионы – источники формирования поликультурной образовательной среды университета. Соответствующие данные в опоре на критерий гражданства обучающихся отображены на рис. 3.

На основании представленных данных можно говорить, что сегодня источником формирования поликультурности субъектного уровня образовательной среды ТГУ служат страны из разных регионов мира. Количественный показатель студентов из стран Юго-Восточной Азии и других регионов мира растет.

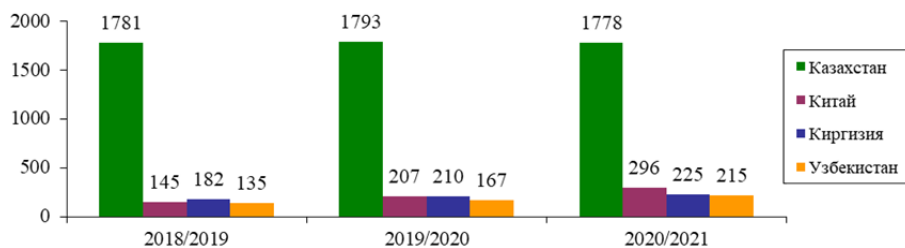


Рис. 3. Численность иностранных студентов ТГУ, поступивших на учебу из четырех ключевых государств-доноров в 2018/19–2020/21 учебных годах, чел.

Приведенный выше анализ социокультурного контекста образовательной среды ТГУ позволяет говорить о том, что данная образовательная среда обладает ярко выраженными признаками поликультурности; ее поликультурный характер в наибольшей мере проявляет себя на субъектном уровне. В целом это соответствует тому, как идея поликультурности образовательной среды закреплена в миссии ТГУ, которая формулируется сегодня следующим образом: «Сохранение и приумножение духовных ценностей человечества, получение и распространение передовых знаний и информации, в опережающей подготовке интеллектуальной элиты общества на основе интеграции учебного процесса, фундаментальных научных исследований и инновационных подходов». В полном соответствии с указанной миссией ТГУ формулируется основная цель дисциплины «иностраный язык» – формирование иноязычной межкультурной компетенции обучающихся в ее языковом, социокультурном аспектах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Исследовательской задачей преподавателя иностранного языка выступает проектирование учебного процесса с учетом особенностей образовательной среды российского университета, межкультурной коммуникации и социокультурных особенностей самих субъектов речевой деятельности как представителей разных лингвосоциумов.

Межкультурная коммуникация и проблемы понимания

Анализ публикаций по проблеме трактовки понятия «межкультурная коммуникация» показывает, что большинство исследователей рассматривают процесс межкультурной коммуникации от микроуровня межличностного взаимодействия (face-to-face) до макроуровня, выделяя взаимоотношения между культурами и народами как межкультурную коммуникацию в широком смысле [17. Р. 2].

Обращение к этимологии слова «интеркультурный» («межкультурный») способствует пониманию сущности процессов, обозначаемых

этим словом. Латинский префикс «интер» подразумевает «между». Понимая под культурой в широком смысле слова весь окружающий человека мир, мы рассматриваем понятие «межкультурный/интеркультурный» как то, что разыгрывается, происходит между человеческими мирами. Этот процесс взаимодействия – не абстрактное явление, он всегда опосредован действиями конкретных индивидуумов, один из которых представляет, например, культуру *А*, а другой принадлежит культуре *Б*. В результате развития их отношений и пересечения двух культур *А* и *Б* возникает новая межкультура (интеркультура) *В*, которая не соответствует в полном объеме ни первой культуре *А*, ни второй – *Б*. Третья межкультура *В* представляет собой новое качество, своего рода синергию. Под культурной синергией (от гр. *synergeia* – сотрудничество, содружество) понимается объединение культурно различных элементов, при котором возникает качественно иное образование, превосходящее по эффекту сумму элементов (рис. 4) [18. S. 102].

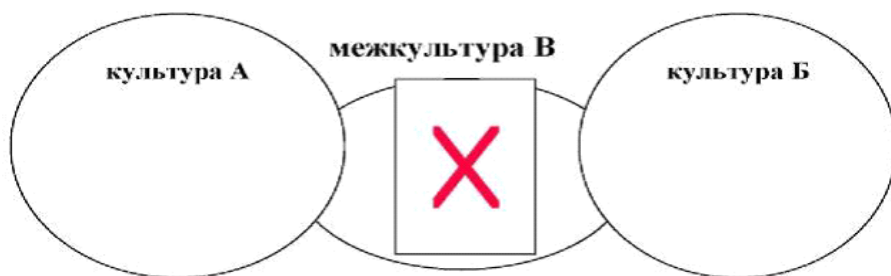


Рис. 4. Схематическое изображение пересечения культур *А* и *Б*

Объектом изучения теории межкультурной коммуникации следует признать процесс коммуникации в естественных условиях между представителями различных лингвокультур, т.е. межличностная коммуникация в динамическом и статическом аспектах, рассматриваемая и как потенция, и как одна из многочисленных возможных реализаций этой потенции.

Национальная специфика языковой картины мира заключается, прежде всего, в культурно-специфической лексике и фразеологии. Основными группами межкультурных коммуникативных трудностей являются: 1) личностные – это трудности, связанные с мотивационными ориентациями, установками и ценностями, обуславливающими стратегии поведения субъекта в межкультурном общении, определяющими общую направленность и мотивацию взаимодействия (тревога, страх, предвзятость, стереотипизация, недоверие); 2) когнитивные – это трудности, связанные с несовершенством рефлексивных процессов, способов анализа, понимания и интерпретации коммуникативной ситуации,

неспособностью личности к целеполаганию, построению и реконструкции коммуникативных программ в процессе решения задач межкультурного общения (непонимание, ошибочная интерпретация, специфика рефлексии); 3) коммуникативные – трудности, связанные с несовершенством способов и средств межкультурного общения, препятствующие практической реализации намеченных целей и программ коммуникации (языковые, вербальные, невербальные); 4) эмоциональные – это трудности, связанные с неспособностью личности контролировать в процессе межкультурного общения собственные эмоциональные проявления, осознанно и адекватно выражать свое эмоциональное состояние, дифференцировать эмоциональное настроение партнеров (чрезмерная эмоциональная выразительность / эмоциональная глухота, очень высокий уровень эмпатии / низкий уровень эмпатии, чрезмерная эмоциональная открытость / эмоциональная закрытость, неконгруэнтность).

Итак, проведенный анализ понятия иноязычной межкультурной коммуникации позволяет предложить следующую его интерпретацию: это речевое взаимодействие двух или более коммуникантов, принадлежащих к разным лингвосоциумам и культурным сообществам, нацеленное на преодоление культурного различия между коммуникантами и подразумевающее владение символическими системами, принципами коммуникативного взаимодействия, соблюдение норм, реализуемое посредством иностранного языка как посредника между коммуникантами.

Коммуникативный тренинг как дидактическое средство развития иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции иностраннных студентов

Одна из главных задач поликультурного образования состоит в формировании у студентов нового мультикультурного мышления, основанного на расширении кругозора, повышении способности к адаптации. Помимо расширения содержания образовательных программ с учетом принципа поликультурности, необходимо модернизировать методику обучения иностранному языку обучающихся. Основываясь на исследованиях М. Шустера (M. Schuster) и С. Ван Дайна (S. Van Dyne) [19], выделим четыре компонента поликультурного обучения в университете: 1) обучать через опыт студента; 2) акцентировать внимание на процессе обучения; 3) создать межкультурную среду на занятии; 4) анализировать конфликтные ситуации, возникающие между студентами, принадлежащими к разным культурам, как наглядный материал для поиска выхода из создавшихся ситуаций.

В исследовании по мультикультурным технологиям преподавания, как отмечает Д. Шоэм (D. Schoem) [20], для того, чтобы организо-

вать поликультурное обучение, необходимо принимать во внимание три взаимосвязанных компонента: содержание учебного материала, процесс контекстно обусловленного обучения и взаимодействие студентов. Содержание предполагает расширение учебного плана с правом выбора и учетом поликультурного принципа, доступ к более широкому кругу тем, теорий и фактов. Процесс обучения иностранному языку и общение на занятии должны строиться на основе эффективного взаимодействия и быть направлены на демонстрацию разных способов получения знания, особенностей разных форматов общения; при этом акцент делается на создании условий для эффективной межкультурной коммуникации, ее комфортном контексте и признании различных точек зрения.

С учетом вышеизложенных методологических оснований разработан коммуникативный тренинг межкультурной коммуникации иностранных студентов ТГУ. Программа тренинга межкультурной коммуникации для иностранных студентов в поликультурной образовательной среде университета является авторской разработкой. Основная цель тренинга – развитие иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции иностранных студентов. Достижение поставленной цели происходит на трех уровнях: (1) когнитивный, предполагающий повышение когнитивной информированности – научиться думать; выработка этнокультурной чувствительности; (2) эмоционально-аффективный – научиться чувствовать; повышение поведенческой компетентности; (3) конативный – научиться взаимодействовать в вопросах межкультурной коммуникации.

Программа межкультурного тренинга состоит из трех частей. Теоретическая часть программы предполагает осознание и понимание личностью специфических, культурных универсалий, проявляющихся в традициях, ритуалах, обычаях, обрядах. Осознание собственного этноцентризма, влияния этнических установок, стереотипов, предубеждений как препятствующих формированию этнокультурной компетентности. Практическая часть программы состоит в развитии этнокультурной сенситивности, повышении межкультурной компетентности в ситуациях межкультурной коммуникации, формировании стратегии управления и преодоления негативных этнических установок, отработке и закреплении навыков, необходимых для успешного межкультурного взаимодействия. Методические основы тренинга включают традиционные процедуры групповой работы, такие как психогимнастические упражнения, рефлексии опыта, дискуссии-беседы, интерактивное моделирование, ролевые игры, симуляция, групповые дискуссии. Использование этих методов позволяет подготовить участников к эффективным контактам с представителями других культур, научить их понимать, чувствовать, сопоставлять и анализировать как собственное поведение, так и поведение представителей других культур.

Психогимнастические упражнения позволяют создавать и поддерживать работоспособность в группе.

Пример 1:

Познакомьтесь с диалогом, содержащим фразы: Почему бы и нет? Увидимся. Разыграйте данный диалог с партнером в группе. Измените некоторые слова и придумайте подобный диалог.

Mert: Alo! Ben Mert! – *Алло! Это Мерт!*

Natalya: Merhaba Mert! Ben Natalya! – *Здравствуйте Мерт! Это Наталья.*

Mert: Sinemaya gitmek ister misin? – *Ты хочешь пойти в кино?*

Natalya: Teşekkürler. Biliyor musun? Moskova'dan Anton geldi. – *Спасибо. Ты знаешь? Антон приехал из Москвы.*

Mert: Anton mu geldi? Ne zaman? – *Антон приехал? Когда?*

Natalya: Dün geldi. – *Он приехал вчера.*

Mert: Anton ile tanışmak isterim. – *Я хочу познакомиться с Антоном.*

Natalya: Neden olmasın? O da seninle tanışmak ister. – *Почему бы нет? Он тоже хочет познакомиться с тобой.*

Mert: Bu akşam sizi yemeğe davet etmek istiyorum. – *Я хочу пригласить вас на ужин сегодня вечером (приглашение делаю).*

Natalya: Olur. Anton ile geliriz. Davetin için teşekkür ederim. – *Хорошо. Мы придем с Антоном. Спасибо за приглашение.*

Mert: Akşam görüşürüz. – *Увидимся вечером.*

Natalya: Görüşmek üzere! – *Увидимся!*

Ролевые игры – это исполнение участниками ролевых ситуаций, которые воссоздают часто повторяющиеся случаи межкультурного общения. Основа метода – игровое переживание в ситуациях «как будто», когда происходит восприятие скрытых правил и стандартов, которые лежат в основе норм и ценностей чужой культуры. Данный метод порождает игровое переживание, благодаря чему глубже познаются интересы взаимодействующих сторон, их формы поведения, развивается способность к восприятию норм и ценностей чужой культуры.

Пример 2:

В кафе

– Merhaba! Hoş geldiniz. (*Здравствуйте! Добро пожаловать.*)

– Buyurun! İşte menü. . . (*Пожалуйста, вот меню...*)

– Ben döner kebab, pirinç pilavı, patates kızartması ve yeşil salata istiyorum. (*Я хочу шаурму, рис, картофель-фри и зеленый салат (dönmek – возвращаться; döner – шаурма, pirinç – рис, pilav – плов, kızartmak – жарить)).*)

– İçmek için ayran lütfen. . . (*Из напитков («пить чтобы»): айран, пожалуйста.*)

– Ben önce bir mercimek çorbası, sonra yaprak sarması ve yoğurt. (*Я сначала буду суп из чечевицы, потом долму с йогуртом (çorba – суп, yaprak – лист, sarmak – заворачивать).*)

– Sizde balık var mı? (*У вас есть рыба?*)

– Evet. Bizde çok lezzetli balıklar var. (*Да. У нас очень вкусные рыбные блюда.*)

– O zaman ben bir balık ızgara ve bira alayım. (*Тогда я возьму рыбу на мангале и пиво (zaman – время, ızgara – решетка, рашпер.))*

– Sonra meyve lütfen. (*Потом фрукты, пожалуйста.*)

Рефлексия опыта предполагает осмысление участниками собственной культурной, этнической принадлежности. Биографическая

рефлексия означает осмысление собственной биографии с целью выяснения собственной (этнической) идентичности и форм ее проявления в повседневной жизни.

Пример 3:

Прочитайте следующие диалоги и представьте диалог с партнером по группе, учитывая особенности традиционного общения в Турции.

К ВАШИМ УСЛУГАМ

– Merhaba! Ben Kemal Uzan. *(Здравствуйте! Я – Кемал Узан.)*

– Merhaba! *(Здравствуйте!)*

– Bu benim eşim, bu da benim kızım. *(Это – моя жена, а это – моя дочь.)*

– Hoş geldiniz! *(Добро пожаловать!)*

– Arkadaşınız sizin için iki haftalık iki oda ayırttı. *(Ваш друг забронировал для вас две комнаты на две недели (hafta – неделя, haftalık – недельный срок.))*

– Hangi katta? *(На каком этаже?)*

– Sekizinci katta. *(На восьмом этаже.)*

– Otelinizde asansör var mı? *(В вашем отеле есть лифт?)*

– Tabiki var. *(Конечно, есть.)*

– Anahtarlar nerede? *(Где ключи?)*

– Bu büyük odanın bu da küçük odanın anahtarı. *(Вот ключ от большой комнаты, а это – от маленькой.)*

– Ben sizinle geliyorum. *(Я пойду с вами.)*

– Asansör bu tarafta. *(Лифт с этой стороны.)*

– Teşekkür ederim. *(Спасибо.)*

– Rica ederim. Görevimiz! *(Пожалуйста. К вашим услугам!)*

Интерактивное моделирование представляет собой сознательное воспроизведение регулярно возникающих различных ситуаций межкультурного общения. Анализ и оценка интерактивных моделей позволяет участникам лучше, чем в реальной действительности, узнать и изучить способы и виды отношений в межкультурных контактах. Ценность данного метода заключается в следующих особенностях: 1) он значительно облегчает начало процесса обучения, поскольку создает более естественную обстановку для совместной деятельности; 2) кооперирует и организует участников для совместной деятельности; 3) создает условия для развития более откровенных отношений участников друг к другу; 4) заставляет обращаться к прошлому опыту участников и через этот опыт оценивать практические ситуации общения в настоящем (2).

Пример 4:

Познакомьтесь с диалогом, содержащим фразы: Неужели? Почему бы и нет? Разыграйте данный диалог с партнером в группе. Измените некоторые слова и придумайте подобный диалог.

Ali: Alo! Merhaba. Gazetede bir haber var. Bu gece yıldız yağmuru olacaktı! – *Алло! Здравствуйте. В газете есть новость. Этой ночью будет звездный дождь.*

Ayşe: Selam. Yıldız yağmuru mu? – *Привет. Звездный дождь?*

Ali: Evet, çok ilginç değil mi? Gece yarısından sonra başlayacaktı. – *Да, очень интересно, не так ли? После полуночи начинается.*

Ayşe: Hıı! – M...

Ali: Hatta Ankara Üniversitesi Gözlemevi de bir etkinlik düzenliyormuş. – *Даже университет Анкары организовал мероприятие в обсерватории.*

Ayşe: Öyle miymiş? – *Неужели?*

Ali: Evet, hem de bu etkinlik ücretsizmiş! – *Да и это мероприятие бесплатно.*

Ayşe: Yok yok. Seni yalnız bırakmayayım. Kaçta başlıyormuş yıldız şovu? – *Нет, нет. Тебя одного не оставлю. Во сколько начинается звездное шоу?*

Ali: Akşam saat sekizde. Sen benimle geliyor musun? – *Вечером в восемь часов. Ты идешь со мной?*

Ayşe: Neden olmasın? Akşam saat yedide otobüs durağında buluşuruz. – *Почему бы нет? Мы встречаемся на остановке в семь вечера.*

Симуляция – искусственное создание конкретных ситуаций межкультурного общения и прогнозирование возможных вариантов и результатов исходя из различных точек зрения участников. Достижение поставленной цели тренинга межкультурной коммуникации связано с решением основных задач, которые можно сформулировать следующим образом: представить себя за пределами собственной культурной зоны; понять многообразие мира, в котором мы живем; познакомиться с разнообразными культурами и формами контактов в них; научиться видеть проявления культурных разнообразий в позитивном ключе; сформировать позитивное отношение к установкам, ценностям, особенностям поведения представителей других культур.

Пример 5:

Знакомство с традициями и культурой Турции. Чтение текстов о культурных традициях в Турции.

Задание: Прочитайте текст и выделите отличительные традиции в Турции, которых нет в вашей стране.

Ve bu-düğün çelenkler – Yeni evliler için tanınmış bir geleneksel hediye. İlk başta, mağazalarda böyle bir şey gördüğümde, buna önem vermedim – biz de cenaze malzemeleri departmanlarımız var. Ama bunun cenaze için olmadığını anladığımda, derin bir kültürel şoktaydım. Fotoğraflar Eskişehir’de ikamet yerime yakın. Bu tür düğün buketleri mağazaları burada çok sayıda bulunmaktadır.

А это – свадебные венки – привычный традиционный подарок молодоженам. Поначалу, когда я видела что-то такое в магазинах, не придавала этому значения – у нас ведь тоже есть отделы похоронной атрибутики. Но когда поняла, что это предназначается совсем не для похорон, была в глубоком культурном шоке. Фото сделаны недалеко от моего места жительства в Эскишехире. Магазины таких свадебных букетов присутствуют здесь в очень большом количестве.

Notları tamamlarken, Türk halkı için çok önemli bir bayramdan söz edilmesi gerekir. Türkiye Cumhuriyeti Bayramı – 29 Ekim – bayraklar, sloganlar ve Mustafa Kemal Atatürk mezarının ziyareti ile çok canlı bir şekilde kutlanır.

Завершая заметки, нельзя не упомянуть очень важный праздник для турецкого населения. День Республики Турции – 29 октября – отмечается очень ярко, с флагами, лозунгами и посещением мавзолея Мустафы Кемала Ататюрка.

Методическая разработка коммуникативного тренинга включает в себя комплекс упражнений, выступающих его основой с целью разви-

тия иноязычной межкультурной компетенции иностранных студентов. Практическая часть опирается на содержание современного учебного пособия «Gökkuşığı Türkçe Ders Kitabı, Tuncay Öztürk, 2005» (Радужный турецкий учебник, Тунджай Озтюрк, 2005) для студентов неязыковых специальностей. При конструировании заданий коммуникативного тренинга мы сочли целесообразным принять во внимание следующие дидактические требования. В первую очередь необходимо следить за разнообразием видов работ, осуществляемых в группах, парах, а также индивидуально. Пристальное внимание следует уделить способам презентации речевого материала. Анализ полученных эмпирических материалов показал, что максимальная вовлеченность всех обучающихся в процесс обучения дает реальные результаты, логическая связь от простого к сложному, от известного к неизвестному оптимизирует процесс обучения и делает упражнения более доступными в исполнении; использование творческого потенциала на всех этапах изучения материала стимулирует приобретение и закрепление коммуникативных навыков и умений; создание благоприятной учебной атмосферы способствует снятию психологического барьера и мотивирует обучающихся принимать активное участие в заданиях, а также проявлять инициативу.

Эффективность упражнений находится в прямой зависимости от методики их организации и проведения. Мы разработали некоторые методические рекомендации по проведению коммуникативного тренинга, а именно:

1. Задания коммуникативного тренинга должны проводиться систематически, так как регулярное и методичное проведение коммуникативных заданий в большей мере будет способствовать эффективной социальной адаптации участников тренинга, формированию их речевых умений, снятию психологического барьера при актуализации иноязычной речи.

2. Коммуникативный тренинг рекомендуется проводить в начале или в конце занятия на протяжении 15–25 минут, отводя остальное время на выполнение традиционных заданий. Большее количество времени, затраченное на выполнение коммуникативных заданий в формате тренинговой технологии, в силу активной нагрузки на речемыслительные механизмы приводит к снижению мотивации к их выполнению, а также общей работоспособности обучающихся.

3. Проведение тренинга требует от преподавателя разработки необходимого дидактического средства для осуществления образовательного процесса, каковым в рамках представленной технологии являются специальные наглядные карточки с заданиями.

4. Организация проведения тренинга предполагает разделение участников на группы, пары или же индивидуальное выполнение в зависимости от типа задания. Тренинг, в зависимости от особенностей

конкретного задания, может протекать в различных формах: в форме диалога, когда участники дополняют мысли друг друга; в форме спора, который отражается в отстаивании личной позиции говорящего, а также противопоставлении взглядов и идей обучающихся.

Коммуникативный тренинг проводился на основе разработанной нами системы упражнений для формирования межкультурной компетенции (таблица).

Виды упражнений для формирования межкультурной компетенции

№	Этап занятия	Цель упражнений	Виды упражнений
1	Подготовительно-речевой	Развитие фонетических навыков. Развитие лексических навыков. Отработка грамматических конструкций в предложениях	Репродуктивные: – фонетические; – лексические; – грамматические
		Формирование навыков построения предложений по образцу. Формирование умения репродуцирования диалогического текста с опорой и без нее	Репродуктивно-продуктивные: работа с диалогическим текстом
		Активизация навыков употребления изученной лексики и грамматики в заданных ситуациях. Формирование умений коммуникативного взаимодействия в ситуациях профессионального общения	Ситуативно-тематические диалоги с включением проблемных зон
2	Проблемно-практический	Диалоги на отработку фраз, вызывающих трудности в общении. Знакомство с традициями и культурой Турции	Профессионально ориентированные: упражнения социокультурного характера на употребление общепринятых фраз в общении, чтение текста о Турции
3	Подготовительно-аналитический	Формирование умений находить необходимую текстовую информацию о Турции, чтение текстов с межкультурными проблемами, использовать поисковое чтение, выделить эти проблемы и отвечать на вопросы	Поисковые (упражнения, аналитические) упражнения
4	Творческий	Развитие творческих умений	Творческие (работа в группах) Составить диалоги на основе предложенных тем

Проверка эффективности разработанного коммуникативного тренинга для формирования межкультурной компетенции у иностранных студентов проводилась на основе экспериментальной апробации. Эксперимент состоял из трех этапов: 1) констатирующий, позволяющий определить исходный уровень сформированности иноязычной межкультурной компетенции у студентов; 2) основной, необходимый для подтверждения правильности выдвинутой гипотезы; 3) аналитический, с помощью которого определялся уровень сформированности межкультурной компетенции у испытуемых по завершении основного эксперимента. В ходе исследования были установлены следующие критерии, позволяющие сделать задания коммуникативного тренинга более эффективными. Темы, предлагаемые для обсуждения, должны быть интересными и важными для будущей профессиональной деятельности студентов. Обеспечить максимальное приближение учебной ситуации при обучении говорению к реальным ситуациям общения на иностранном языке. На констатирующем этапе эксперимента было проведено анкетирование студентов, выявлены слабые места и трудности, препятствующие реализации иноязычного общения, и доработан описанный выше коммуникативный тренинг. Результаты констатирующего этапа показали, что уровень сформированности межкультурной компетенции у студентов оказался приблизительно одинаковым (разброс в процентном отношении – 1,62%) и соответствующим показателю – низким. Наибольшее количество правильных ответов в анкете было получено на вопросы № 1, 3, 5, 14 и 17. Однако порог выполнения тестовых заданий составил 50% и ниже, что соответствует низкому уровню сформированности межкультурной компетенции.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что уровень умений межкультурной коммуникации у обучающихся повысился. В начале эксперимента знание предложенной лексики турецкого языка было 55,7%. После тестирования у обучающихся определены проблемные области в знаниях особенностей межкультурной коммуникации и во владении турецким языком. На занятиях был использован разработанный коммуникативный тренинг. По завершении обучения результаты повторно проведенного теста показали, что владение предложенной лексикой турецкого языка у обучающихся выросло до 94,8%, т.е. увеличилось на 39,1%. Таким образом, экспериментально доказана эффективность разработанного коммуникативного тренинга, снимающего трудности в межкультурном общении у русскоязычных обучающихся, изучающих турецкий язык как иностранный.

Заключение

Современный мир науки выходит за пределы этнических и культурных границ, отражает не только свободное перемещение мыслей,

идей, концепций, но и анализирует ситуации взаимодействий между отдельными личностями, группами, сообществами, культурами. Такой диалог разных культур влияет не только на поведение людей, но и на способ мышления, расширяет горизонты познания, что важно для развития методики обучения иностранным языкам.

Проблема поликультурного образования в иноязычном контексте актуальна для современной методики обучения иностранным языкам. Выделяется широкий спектр новых направлений в разработке подходов и методов обучения студентов к жизни и труду в условиях культуры, отличающейся от их собственной. Одной из целей поликультурного образования в высшей школе становится создание гармоничных отношений между студентами, принадлежащими к разным этносам, средствами предмета «иностраннный язык». Перед преподавателями иностранного языка ставится задача способствовать выработке студентами навыков поведения, основанных на толерантности, понимании, компромиссе, уважении к окружающим людям, способности коммуницировать на иностранном языке с представителями разных лингвокультур.

Поликультурная среда способствует формированию и развитию у студентов умений и навыков общения в незнакомых этических группах и микрокультурах, используя иностранный язык как средство эффективной межкультурной коммуникации. Коммуникативный тренинг межкультурной коммуникации для иностранных студентов, представленный в рамках данной статьи, является одним из дидактических средств развития иноязычной межкультурной компетенции студентов, приехавших из зарубежных стран с целью обучения в российском университете.

Список источников

1. **Кант И.** Критика чистого разума. М. : Эксмо, 2020. 160 с.
2. **Крылова Н.Б.** Культурология образования. Культурологический фактор. М. : Народное образование, 2000. 269 с.
3. **Аббасова Л.И., Бутвина О.С.** Поликультурная образовательная среда высшей школы как фактор формирования профессиональной компетентности педагогов // Современное педагогическое образование. 2020. № 3. С. 4–7.
4. **Обдалова О.А.** Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2018. № 44. С. 279–305. doi: 10.17223/19996195/44/18
5. **Обдалова О.А.** Когнитивно-дискурсивный подход как методологическая основа формирования межкультурной компетенции в современном иноязычном образовании // Новые подходы в лингвистике и педагогическом образовании / отв. ред. Р.М. Шамилов. Н. Новгород, 2020. С. 103–128.
6. **Обдалова О.А., Одегова О.В.** Межкультурная и межкузыковая коммуникация как новая реальность в контексте глобализации // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 44. С. 70–81. doi: 10.17223/1998863X/44/7

7. **Куликова Л.В.** Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультуры. Красноярск : РИО КГПУ, 2004. 196 с.
8. **Бахтин М.М.** Тетралогия. М. : Лабиринт, 1998. 608 с.
9. **Халеева И.И.** Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации : сб. науч. тр. МГЛУ. М., 1999. Вып. 444. С. 5–14.
10. **Леонтович О.А.** Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие. М. : Гнозис, 2007. 366 с.
11. **Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.** Основы межкультурной коммуникации : учеб. для вузов / под ред. А.П. Садохина. М. : Юнити-Дана, 2002. 352 с.
12. **Гришаева Л.И., Цурикова Л.В.** Введение в теорию межкультурной коммуникации. Языкознание : учеб. пособие. 4-е изд. М. : Академик, 2006. 336 с.
13. **Knapp K., Knapp-Potthoff A.** Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 1990. № 1. S. 83.
14. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 238 с.
15. **Елизарова Г.В.** Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005. 352 с.
16. **Рот Ю., Контельцева Г.** Межкультурная коммуникация. Теория, тренинг. М. : Юнити-Дана, 2006. 224 с.
17. **Roth P.L., Bevier C.A., Bobko P., Switzer F.S.III., Tyle P.** Ethnic group differences in cognitive ability in employment and educational settings: A meta-analysis // Personnel Psychology. 2001. № 54 (2). P. 297–330.
18. **Ladmiral I.R., Lipiansky E.M.** Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen. Frankfurt ; New York, 2000. 202 S.
19. **Shuster M., Van Dyne S.** Curricular change for the twenty-first century // Beyond departmental boundaries. Totowa, 1985. 328 p.
20. **Schoem D., Frankel L., Ximena Z., Lewis A.** Multicultural Teaching in the University. London, 1995. 376 p.

References

1. Kant I. (2020) Kritika chistogo razuma [Critique of Pure Reason]. M.: Eksmo. 160 p.
2. Krylova N.B. (2000) Kul'turologiya obrazovaniya. Kul'turologicheskiy faktor [Cultural studies of education. Culturological factor]. M., Public education. 269 p.
3. Abbasova L.I., Butvina O.S. (2020) Polikul'turnaya obrazovatel'naya sreda vysshey shkoly kak faktor formirovaniya professional'noy kompetentnosti pedagogov [Polycultural educational environment of higher education as a factor in the formation of professional competence of teachers] // Modern Pedagogical Education. 3. pp. 4–7.
4. Obdalova O.A. (2018) Kognitivno-diskursivnaya tekhnologiya v obuchenii inoyazychnoy mezh-kul'turnoy kommunikatsii [Cognitive-discursive technology in teaching foreign-language intercultural communication] // Language and culture. 44. pp. 279–305. DOI: 10.17223/19996195/44/18.
5. Obdalova O.A. (2020) Kognitivno-diskursivnyy podkhod kak metodologicheskaya osnova formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii v sovremennom inoyazychnom obrazovanii [Cognitive-discursive approach as a methodological basis for the formation of intercultural competence in modern foreign language education] // New approaches in linguistics and pedagogical education (= New Approaches in Linguistics and Pedagogical Education): a collective monograph / ed. by R.M. Shamilov. Nizhny Novgorod: NGLU. pp. 103–128.
6. Obdalova O.A., Odegova O.V. (2018) Mezhkul'turnaya i mezh'yazykovaya kommunikatsiya kak novaya real'nost' v kontekste globalizatsii [Intercultural and interlanguage communication as a new reality in the context of globalization] // Vestn. Tomsk State

- University. Philosophy. Sociology. Political science. 44. pp. 70–81. DOI: 10.17223/1998863X/44/7.
7. Kulikova L.V. (2004) Mezhhkul'turnaya kommunikatsiya: teoreticheskiye i prikladnyye aspekty. Na materiale russkoy i nemetskoy lingvokul'tur [Intercultural communication: theoretical and applied aspects. On the material of Russian and German linguocultures: Monograph]. Krasnoyarsk: RIO KSPU. 196 p.
 8. Bakhtin M.M. (1998) Tetralogiya [Tetralogy]. M.: Labyrinth. 608 p.
 9. Khaleeva I.I. (1999) Interkul'tura – tret'ye izmereniye mezhhkul'turnogo vzaimodeystviya? (iz opyta podgotovki perevodchikov) [Interculture – the third dimension of intercultural interaction? (from the experience of training translators)] // Urgent problems of intercultural communication: collection of scientific tr. MGLU. M. pp. 5–14.
 10. Leontovich O.A. (2007) Vvedeniye v mezhhkul'turnuyu kommunikatsiyu: ucheb. posobiye [Introduction to intercultural communication: textbook]. M.: Gnosis. 366 p.
 11. Grushevitskaya T.G., Popkov V.D., Sadokhin A.P. (2002) Osnovy mezhhkul'turnoy kommunika-tsii: ucheb. dlya vuzov [Fundamentals of intercultural communication: Textbook for universities]. M.: Unity-Dana. 352 p.
 12. Grishaeva L.I., Tsurikova L.V. (2006) Vvedeniye v teoriyu mezhhkul'turnoy kommunikatsii. Yazykoznaniye : ucheb. posobiye. 4-ye izd. [Introduction to the theory of intercultural communication. Linguistics: textbook]. M.: Akademik. 336 p.
 13. Knapp K., Knapp-Potthoff A. (1990) Intercultural Communication / Journal of Foreign Language Research. 1. 83 p.
 14. Safonova V.V. (1996) Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy [The study of languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh: Istoki. 238 p.
 15. Elizarova G.V. (2005) [Culture and teaching foreign languages]. SPb: KARO. 352 p.
 16. Rot Yu., Koptel'tseva G. (2006) Kul'tura i obucheniye inostrannym yazykam [Intercultural communication. Theory, training]. M.: Unity-Dana.
 17. Roth P. L., Bevier C. A., Bobko P., Switzer F.S., Tyler P. (2001) Ethnic group differences in cognitive ability in employment and educational settings: A meta-analysis. Personnel Psychology, 54 (2). pp. 297–330.
 18. Ladmiral I.R. (2000) Intercultural communication. On the dynamics of multilingual groups. Frankfurt; N.Y. 202 p.
 19. Shuster M., Van Dyne S. (1985) Curricular change for the twenty-first century / Beyond departmental boundaries. Totowa. 328 p.
 20. Schoem D., Frankel L., Ximena Z., Lewis A. (1995) Multicultural Teaching in the University. London. 376 p.

Информация об авторах:

Чам Мухаммед Фатих – аспирант кафедры английского языка, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: muhammed.fatih.camm@gmail.com

Обдалова О.А. – д-р пед. наук, профессор кафедры английского языка естественных и физико-математических факультетов, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия); врио заведующего кафедрой иностранных языков, ведущий научный сотрудник, Томский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук (Томск, Россия). E-mail: o.obdalova@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Cam Muhammed Fatih, Postgraduate Student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: muhammed.fatih.camm@gmail.com

Obdalova O.A., D.Sc. (Education), Professor at the Department of English for the Faculties of Natural Sciences, Physics and Mathematics, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia); Acting Head of the Department of Foreign Languages, Leading Research Fellow, Tomsk Scientific Center, Siberian Branch, Russian Academy of Sciences (Tomsk, Russia). E-mail: o.obdalova@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 26.10.2022; принята к публикации 10.01.2023

Received 26.10.2022; accepted for publication 10.01.2023

Научный журнал

Язык и культура

№ 61 2023

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 06.03.2023 г.
Формат 70х108¹/₁₆. Печ. л. 21,7. Усл. печ. л. 28,2. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 5365. Цена свободная.

Дата выхода в свет 10.03.2023 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