

# Язык и культура

№ 62

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**

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

### **Заместитель главного редактора**

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

### **ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:**

*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, honorary worker of higher professional education, distinguished worker of higher education, distinguished dean of Tomsk State University (Russia).

### **Deputy Editor-in-Chief**

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

### **MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:**

Prof. **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

## ФИЛОЛОГИЯ

<i>Александров О.А., Лузик О.А., Песоцкая С.А.</i> Диалекты российских немцев Томской области: методология определения состояния миноритарного языка .....	8
<i>Иванов А.В.</i> Многоликий дефис .....	26
<i>Макшанцева Н.В.</i> Оценочный потенциал слова в русской речи по данным контекстуального анализа (на примере прилагательного <i>отечественный</i> ) .....	54
<i>Смокотин В.М., Гураль С.К.</i> Понятие языка всемирного общения и его место среди вариантов английского языка и в глобальной системе языков .....	73
<i>Сосунова Г.А., Кометиани Е.А.</i> Синтаксис заголовков франкоязычных, англоязычных, русскоязычных текстов железнодорожной тематики .....	90
<i>Туарменская А.В., Туарменский В.В., Туарменский А.В.</i> Пропозиционные когнитивные модели в названиях британских пабов .....	109
<i>Хвесько Т.В., Нагель О.В., Орлова В.И.</i> Доминантные модели имянаращения в художественной прозе В.П. Катаева .....	124

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П.</i> Обучение студентов-нелингвистов иноязычной коммуникации в профессиональном дискурсе: мотивационный аспект .....	141
<i>Безукладников К.Э., Вахрушева О.В.</i> Компетентностно-ориентированные задания как средство формирования самоорганизации при обучении иностранному языку в военном вузе .....	162
<i>Брыкина И.Е., Деркач А.К.</i> Использование кейс-метода для развития лексических компетенций студентов медицинских специальностей в курсе «Иностранный (французский) язык в профессиональной сфере» .....	183
<i>Вострякова Н.А.</i> Обучение восприятию русского учебно-научного профессионально ориентированного текста иностранных студентов-медиков подготовительного факультета (на материале текстов о специальности врача-хирурга и хирургии) .....	199
<i>Гулов А.П.</i> Особенности заданий письменного конкурса на всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку .....	235
<i>Ковтуненко Л.В.</i> Инновационные подходы к проблеме формирования культуры студенческой молодежи в классическом университете .....	254
<i>Лазарева А.С., Безукладников К.Э.</i> Андрагогика как базис мультилингвального корпоративного обучения .....	263
<i>Максимова И.Р.</i> Формирование иноязычной лексической компетентности будущих юристов посредством применения информационно-компьютерных технологий .....	277

# CONTENTS

## PHILOLOGY

<i>Aleksandrov O.A., Luzik O.A., Pesotskaya S.A.</i> Dialects of the Russian Germans of Tomsk region: methodology for determining the state of a minoritan language .....	8
<i>Ivanov A.V.</i> The many-faced hyphen .....	26
<i>Makshantseva N.V.</i> Word evaluative potentiality in Russian speech according to the contextual analysis data (by the example of the adjective “otechestvenny” (“domestic”)) .....	54
<i>Smokotin V.M., Gural S.K.</i> The concept of the language of global communication and its place among the varieties of the English language in the global system of languages .....	73
<i>Sosunova G.A., Kometiani E.A.</i> Syntax of headings of French-speaking, English-speaking, Russian-language railway texts .....	90
<i>Tuarmenskaya A.V., Tuarmenskij V.V., Tuarmenskij A.V.</i> Propositional cognitive models in British pub names .....	109
<i>Khvesko T.V., Nagel O.V., Orlova V.I.</i> Dominant models of naming in literary prose by V.P. Kataev .....	124

## THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Abramova I.E., Shishmolina E.P.</i> Professionally oriented foreign language communication teaching for non-linguistic students: motivational aspect .....	141
<i>Bezukladnikov K.E., Vakhrusheva O.V.</i> Competence-oriented tasks as a way of self-organization formation while teaching a foreign language in a military university .....	162
<i>Bryxina I.Y., Derkach A.K.</i> The use of the case method for the development of lexical competencies of students of medical specialties in the course “Foreign (French) language in the professional field” .....	183
<i>Vostryakova N.A.</i> Teaching the perception of Russian educational and scientific professionally oriented text of foreign medical students of the preparatory faculty (based on texts on the specialty of a doctor-surgeon and surgery) .....	199
<i>Gulov A.P.</i> Features of the tasks of the written competition at the All-Russian Olympiad of schoolchildren in English .....	235
<i>Kovtunen L.V.</i> Innovative approaches to the problem of forming the culture of student youth at a classical university .....	254
<i>Lazareva A.S., Bezukladnikov K.E.</i> Andragogy as the basis of multilingual corporate training .....	263
<i>Maksimova I.R.</i> Formation of foreign language lexical competence of future lawyers through the application of information and computer technologies .....	277

## ФИЛОЛОГИЯ

Научная статья  
УДК 811.112.2'282 (571)  
doi: 10.17223/19996195/62/1

### **Диалекты российских немцев Томской области: методология определения состояния миноритарного языка**

**Олег Анатольевич Александров<sup>1</sup>, Ольга Александровна Лузик<sup>2</sup>,  
Светлана Александровна Песоцкая<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> *Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
Томск, Россия*

<sup>2</sup> *Новосибирский государственный университет экономики и управления,  
Новосибирск, Россия*

<sup>3</sup> *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

<sup>1</sup> *olegaleksandrov79@gmail.com*

<sup>2</sup> *o.a.luzik@edu.nsuem.ru*

<sup>3</sup> *sapes@tspu.edu.ru*

**Аннотация.** Обзор специальной литературы показывает, что в лингвистике окончательно не определен набор факторов, влияющих на механизмы языкового сдвига. Отмечается варьирование параметров, в соответствии с которыми исследователи описывают состояния нивелируемых языков, и разность трактовок основных терминов в изысканиях подобного рода. В этой связи возрастает актуальность работ, затрагивающих методологический аспект изучения процессов, характерных для «малых» языков.

Работа посвящена исследованию немецких диалектов, функционирующих на территории Томской области. Эти диалекты являются родными языковыми образованиями российских немцев, стремительно разрушающимися к настоящему моменту под влиянием контактирующих лингвокультур.

Работа выполнена в русле отечественной немецкой диалектологии с опорой на теоретико-методологическую базу экологической, полевой и социальной лингвистики. Фактологические данные исследования собирались в полевых условиях преимущественно в сельских районах Томской области.

Немецкие диалекты проанализированы по трем экстралингвистическим параметрам: компактность проживания и возраст носителей диалектов, а также исторические условия формирования рассматриваемой этнотерриториальной общности. По итогам анализа сделаны выводы об актуальном состоянии рассматриваемых территориальных форм немецкого языка и охарактеризована релевантность используемых параметров описания в контексте конкретных условий бытования культуры российских немцев на обозначенной территории.

Дано методологическое обоснование обращения к уровню языковой компетенции информантов как к важнейшему маркеру языковой витальности. Доказано, что данный подход придает исследованию антропоцентрический и индивидуально-личностный характер, так как помещает носителя языка к его речевыми способностями непосредственно в центр моделируемой картины действительности. Таким образом, работа отвечает задаче паспортизации исчезающих

языковых образований и направлена на расширение методологического инструментария исследований процессов языкового сдвига.

**Ключевые слова:** миноритарные языки, немецкие диалекты, факторы языкового сдвига, методы экологической и социальной лингвистики

*Для цитирования:* Александров О.А., Лузик О.А., Песоцкая С.А. Диалекты российских немцев Томской области: методология определения состояния миноритарного языка // Язык и культура. 2023. № 62. С. 8–25. doi: 10.17223/19996195/62/1

Original article

doi: 10.17223/19996195/62/1

## Dialects of the Russian Germans of Tomsk region: methodology for determining the state of a minoritan language

Oleg A. Aleksandrov<sup>1</sup>, Olga A. Luzik<sup>2</sup>, Svetlana A. Pesotskaya<sup>3</sup>

<sup>1</sup> National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

<sup>2</sup> Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia

<sup>3</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

<sup>1</sup> olegaleksandrov79@gmail.com

<sup>2</sup> o.a.luzik@edu.nsuem.ru

<sup>3</sup> sapes@tspu.edu.ru

**Abstract.** A review of the specialized literature shows that the set of factors influencing the mechanisms of language shift has not been finally determined in linguistics. There is also a variation in the parameters in accordance with which researchers describe the state of the leveled languages, and the difference in interpretations of the main terms in this kind of research. In this regard, the relevance of works that affect the methodological aspect of studying the processes characteristic of "small" languages increases.

The proposed work is devoted to the study of German dialects functioning on the territory of Tomsk region. These dialects are the native language formations of the Russian Germans, which are rapidly collapsing under the influence of contacting linguistic cultures.

The work was carried out in line with the German dialectology based on the theoretical and methodological base of ecological, field and social linguistics. The factual data of the study were collected in the field, mainly in rural areas of Tomsk region.

German dialects are analyzed according to three extralinguistic parameters: the compactness of residence and the age of dialect speakers, as well as the historical conditions for the formation of the considered ethnoterritorial community. Based on the results of the analysis, conclusions were drawn about the current state of the considered territorial forms of the German language and the relevance of the used description parameters in the context of the specific conditions of the existence of the culture of the Russian Germans in the designated territory was characterized.

The paper also provides a methodological justification for referring to the level of linguistic competence of informants as the most important marker of linguistic vitality. It is proved that this approach gives the study an anthropocentric and individual-personal character, since places the native speaker with his speech abilities directly in the center of the simulated picture of reality. Thus, the work meets the task of certification of disappearing language formations and is aimed at expanding the methodological tools for studying the processes of language shift.

**Keywords:** minority languages, German dialects, language shift factors, methods of ecological and social linguistics

**For citation:** Aleksandrov O.A., Luzik O.A., Pesotskaya S.A. Dialects of the Russian Germans of Tomsk region: methodology for determining the state of a minoritan language. *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 8-25. doi: 10.17223/19996195/62/1

## Введение

Язык и человек, как известно, неразделимые сущности: деятельность последнего осуществляется с использованием данной знаковой системы. Обозначенная взаимосвязь манифестируется в очеловечивании языка, т.е. в ассоциировании его с живым существом. Так, по отношению к языку в научной литературе широко используются биоморфные понятия: *живой язык*, *мертвый язык*, *умирающий язык* и пр. В укреплении позиций относительно языка как живой сущности важную роль сыграла теоретико-методологическая база эколингвистики. Эколингвисты исходят из понимания того, что «языки несут в себе некоторые свойства, присущие живым существам, а именно приспособляемость, изменчивость и динамизм» [1]. По их мнению, как и все живое, язык развивается, эволюционирует и переживает смену определенных состояний – от зарождения и до смерти. «Защита и развитие языка, который подвергается негативным воздействиям» рассматриваются эколингвистами в качестве приоритетной задачи [2. С. 139].

Стремительное и полное исчезновение грозит прежде всего языкам с малым количеством носителей. При лингвистическом описании таких языковых разновидностей возникает необходимость и в то же время проблема оценки их жизнеспособности. Сложность состоит в том, что в лингвистике еще окончательно не определен набор факторов, непосредственно влияющих на вектор возможного развития языков, в том числе на процессы, обуславливающие их «смерть». Так, на недостаточную разработанность данного вопроса в научной литературе указывает Н.Б. Вахтин: «Конкретный механизм языкового сдвига, механизм воздействия общественной среды на язык, его структуру и его состояние трудно поддается изучению» [3. С. 11]. По мнению Н.Б. Вахтина, а также других исследователей, на сегодняшний день не представляется возможным давать точные прогнозы по динамике развития даже, казалось бы, очевидно умирающих языков (ср.: [4]). На методологическую разногласию в работах, посвященных диагностированию состояния «малых» языков, указывается также в документах ЮНЕСКО [5. С. 83–84].

В предлагаемой работе анализируется состояние нивелируемых языковых образований – немецких диалектов, бытующих на территории Томской области. Анализ осуществляется в соответствии с некоторыми параметрами, широко используемыми в эколингвистических

исследованиях. В работе освещается актуальное состояние рассматриваемых языковых образований и делается вывод о характере влияния ряда экстралингвистических факторов на процесс вытеснения малой лингвокультуры. Данное исследование отвечает задаче паспортизации исчезающих лингвокультур и направлено на решение методологической проблемы оценки языковой жизнеспособности.

### Методология исследования

Терминологический аппарат эколлингвистики еще окончательно не сложился. На это указывает наличие в специальных источниках значительного числа конкурирующих понятий, выражающих основные категории обсуждаемой дисциплины, например: наряду с *сохранностью языка* – *жизнеспособность языка*, *витальность языка*, наряду с утратой языка – *языковая смерть*, *гибель языка*, *языковой сдвиг*, *языковая эрозия*, *языковая регрессия*, *языковая аттриция*, *разрушение языка* и др. (ср. трактовку этих понятий в [3; 4; 5. С. 83–84; 6–11]). Следует отметить, что трактовки данных понятий в разных источниках разнятся и многие авторы прибегают к обозначенным терминам, не поясняя того, что они имеют в виду под ними. В этой связи представляется необходимым пояснить теоретическую основу предлагаемой работы.

Анализ специальной литературы показывает, что ряд исследователей, занятых проблемой описания «малых» лингвокультур, особо выделяют факт передачи знания языка от старшего поколения к младшему как маркер языковой витальности. Другими словами, некоторые лингвисты придерживаются точки зрения, что язык жив, пока в его отношении не разрушена **преемственность поколений**. Так, например, К.М. Риль пишет об одном из миноритарных языков Западной Европы следующее: «Das Ladinische ist stark durch Sprachkontakt mit dem Deutschen und Italienischen geprägt, es gibt zahlreiche Entlehnungen und Übernahmen, aber im Grunde blieb die Sprache über viele Jahrhunderte erhalten und wird von Generation zu Generation als Erstsprache weitergegeben. In so einem Fall sprechen wir von Spracherhalt» [10. S. 156] / «На ладинский язык сильное влияние оказало взаимодействие с немецким и английскими языками, имеются многочисленные заимствования и перенятые явления, но в целом спустя столетия язык сохранился, и он передается от поколения к поколению в качестве родного языка. В этом случае мы говорим о сохранности языка» (здесь и далее перевод мой. – О.А.). В вышеприведенной цитате К.М. Риль упоминает «многочисленные заимствования и перенятые явления», что затрагивает вторую позицию, которая также нередко выступает главенствующей при рассмотрении состояния миноритарных языков. В этом случае в центре внимания оказывается **разрушение структурно-системной организации** сдвигаемого язы-

ка: наличие лексических заимствований, калек, прекращение развитие языковых подсистем и т.д. При третьем подходе на передний план выходит **функциональный аспект**. Так, согласно словарю социолингвистических терминов под редакцией В.Ю. Михальченко, язык утрачен, когда он больше не используется: «...утрата языка – прекращение использования этносом своего этнического языка в силу его незнания» [8. С. 233]. Таким образом, авторы этого словаря, как и многие другие лингвисты, придерживаются позиции, которую можно сформулировать следующим образом: язык «мертв» тогда, когда он потерял свою функциональную значимость.

Однако следует заметить, что в представленной выше словарной дефиниции из словаря социолингвистических терминов в качестве причины прекращения функционирования языка указывается «его незнание», т.е. **отсутствие языковых знаний**. Отталкиваясь от этого определения, можно утверждать, что первопричина утраты языка находится на индивидуальном уровне и заключается в потере имплицитных умений пользоваться им. Таким образом, при изучении «малых» лингвокультур представляется возможным обратиться не к механизму передачи языка от одного поколения к другому, не к актуальному состоянию языковой системы и не к фактам использования ее в коммуникации, а акцентировать внимание на тех когнитивных свойствах человека, которые предполагают само умение пользоваться языком. Данное умение обычно именуется в специальной литературе языковой компетенцией (ср.: [8. С. 260]).

Мы исходим из того, что обращение к языковой компетенции человека придает эколлингвистическому исследованию антропоцентрический и индивидуально-личностный характер, так как помещает носителя языка с его речевыми способностями непосредственно в центр моделируемой картины действительности. Такой ракурс взгляда на проблему позволяет оставить позиции о том, что язык «жив» (только в том случае, если он передается от поколения к поколению, и (или) его система сохраняет целостность, и (или) он используется для обмена информацией). С этой точки зрения главенствующим становится следующий тезис: язык «жив», пока жив хотя бы один его носитель. Данный подход предоставляет возможность оценивать состояние языка той или иной общности как состояние языковой компетенции членов этой общности. При этом подходе становится обоснованным вовлечение в подобные исследования в качестве информантов людей, которые не владеют исследуемым языком в активной форме, используют его только во второстепенных функциях (например, в контактоустанавливающей, эмотивной и т.д.), а также той части населения, которая не забыла язык, но не применяет его в силу утраты коммуникативных связей с языковым коллективом. Обозначенная теоретико-методологическая позиция определяет предмет предлагаемого исследования: состояние немецких диалектов в Томской области рассматривается на основе анализа диа-

лектной компетенции опрошенных информантов в контексте влияющих на ее изменение экстралингвистических факторов.

Немецкие диалекты получили распространение в России более 250 лет назад с первыми прибывшими сюда из Германии колонистами. Вследствие ряда разнонаправленных процессов, вызвавших вытеснение одних языковых свойств и консервацию других, данные языковые образования развились в уникальные явления, которые отличаются от вариантов немецкого языка, бытующих в современной Германии. Поскольку на данный момент традиционная лингвокультура российских немцев находится под угрозой исчезновения, в отечественной и зарубежной диалектологии осуществляются исследования, призванные определить ее состояние. Однако единый подход к диагностированию языковой ситуации российских немцев остается не выработанным – перечень затрагиваемых явлений варьируется от работы к работе (ср.: [12–20]). Из всей достаточно широкой палитры параметров, в соответствии с которыми ученые проводят подобные описания, в рамках предлагаемого исследования мы ограничиваемся тремя: компактность проживания и возраст носителей языка, а также исторические условия формирования рассматриваемой этнотерриториальной общности.

Фактологическая база исследования собиралась О.А. Александровым в ходе полевых работ, реализованных в г. Томске и в районах Томской области с наибольшей численностью немецкого населения. Информантами исследования выступили 123 жителя обсуждаемого субъекта. Меньшая часть информантов (47 человек) владеет немецкими диалектами наряду с русским языком в активной форме, т.е. их способность к синтезу диалектного текста в рамках бытового дискурса ничем не лимитирована. Большая часть опрошенных диалектоносителей (76 человек) владеет территориальными формами немецкого языка в пассивной форме. Эта категория информантов не говорит свободно на диалекте, однако воспринимает немецкую диалектную речь и реагирует в ответ по-русски. Данные немцы также способны продуцировать речевые акты шаблонного характера со слабо выраженной информативной функцией. Например, к таковым относятся прецедентные тексты этикетного и фольклорного дискурсов.

### Исследование и результаты

**Компактность проживания.** Специалисты указывают на связь географических параметров, в которых пребывает язык, с уровнем его жизнеспособности. По их мнению, чем ближе в территориальном отношении проживают носители малого языка, тем более развитыми внутри их сообщества являются коммуникативные связи, обслуживаемые данным языком. Регулярная речевая актуализация языка обеспечи-

вадет сохранность компетенции языка на продуктивном уровне [11. S. 78–79]. Однако тезис о характере связи названных явлений не является аксиомой. Так, В.И. Беликов и Л.П. Крысин, анализируя результаты переписи населения СССР 1989 г., обнаруживают «аномалии», которые состоят в том, что территориальная концентрация некоторых этносов СССР не всегда обеспечивает сохранность их этнических языков. Согласно их мнению, некоторые «малые» народы, проживающие компактно, утратили свой язык, а некоторые наоборот: дисперсный характер проживания не помешал им сохранить родную форму языка [21. С. 203].

В специальной литературе обсуждаемый географический параметр языковой ситуации обозначают не только как «компактность проживания» [22. С. 167], но и «теснота расселения» [6. С. 114], а также «доля носителей языка в общем населении» [5. С. 83]. Несмотря на частое использование специалистами терминологического словосочетания «компактность проживания», отечественные словари его не дефинируют. В предлагаемой работе этот термин используется в комплексном значении. Во внимание берется как географическая плотность, т.е. скученность расселения немцев на обследуемой территории, так и доля представителей рассматриваемого субэтноса в общей этнической структуре данной территории.

Следует отметить, что историческое формирование территориальной общности немцев Томской области включает несколько этапов формирования географических границ, перемещения демографических эпицентров, разную интенсивность межэтнических контактов, изменения культурно-языковой структуры. Однако наиболее значимыми историческими коррелятами данных трансформаций являлись депортационные мероприятия в отношении российских немцев в начале Великой Отечественной войны (см. об этом [23]). В ходе депортационных мероприятий «немцев распределяли по различным населенным пунктам, предварительно убедившись в том, что ни в одном из них они не представляют большинства населения» [24. С. 33]. В 1955 г. после отмены режима спецпоселений немцам было предоставлено относительное право самим выбирать место жительства. Одна часть бывших спецпоселенцев, воспользовавшись данным правом, покинула территорию Томской области, а другая осталась и сменила место жительства только в пределах региона. Перемещаясь по территории Томской области, немцы старались селиться ближе друг к другу. Внутриобластной миграции и скоплению немцев в тех или иных районах области содействовал ряд макроэкономических явлений: политика укрупнения колхозов и совхозов в 1960-е гг., ликвидация убыточных хозяйств и производств в 1990-е гг., а также урбанизация.

Желание немцев жить рядом друг с другом, а также объективные факторы способствовали концентрации немецкого населения не только в определенных сельских районах Томской области, но и в конкретных населенных пунктах данных районов. Так, вследствие вышеобозначенных

процессов местами компактного проживания немцев исследуемой области стали села Кожевниково и Уртам в Кожевниковском районе, села Александровское, Назино, Лукашкин Яр, г. Стрежевой в Александровском районе; села Каргасок, Новоюгино, Средний Васюган, Лозунга в Каргасокском районе; села Парабель, Нарым в Парабельском районе; город Колпашево и села Тогур, Саровка, Белояровка, Новоселово в Колпашевском районе.

В одном из районов Томской области (Томском) населенные пункты, обладающие признаками компактного проживания немцев, не были обнаружены. На территории данной административно-территориальной единицы немцы представлены по большей части дисперсным образом.

Проживая в том или ином селе, немцы также старались селиться скученно. Во многих из названных населенных пунктов есть улицы или районы, которые местные жители неофициально именовали или имену- ют до сих пор с помощью германских топонимов, например, называют их «Берлин», «Берлинка» или же просто обозначают их «немецкими».

В ходе реализации экспедиционных работ материал собирался именно в вышеперечисленных сельских районах. Также полевые изыска- ния осуществлялись в г. Томске. Однако, несмотря на то, что в го- родском округе находится половина всех немцев региона, данное про- живание не несет признаков компактности: немцы представлены в са- мых разных частях города и их доля в общей численности городского населения составляет меньше 1%.

Согласно табл. 1, наибольшее количество носителей немецких диа- лектов выявлено в Александровском и Кожевниковском районах Томской области, т.е. в районах с наибольшей долей немцев в общей численности населения и с достаточно компактным образом проживания.

Т а б л и ц а 1

**Компактность проживания немцев в обследованных административно-территориальных единицах Томской области**

Район, городской округ Томской области	Численность/ доля немецкого населения	Кол-во опрошенных диалектоносителей	Кол-во активно/ пассивно владеющих диалектами
Александровский	656	25	9/16
Кожевниковский	608	36	14/22
Каргасокский	467	12	5/7
Колпашевский	401	19	8/11
Парабельский	254	7	3/4
Томский район	683	11	5 6
Городской округ Томск	3 816	13	3/10
Всего	–	123	47/76

В прочих сельских районах, в которых доля немцев ниже, обнару- жилось, соответственно, и меньшее количество носителей немецких диа- лектов.

Показательным на этом фоне выглядит г. Томск. Несмотря на высокое общее число проживающих здесь представителей российско-немецкого субэтнуса, относительно немногие из них владеют родными формами языка (см. табл. 1). По всей видимости, это вызвано упомянутым выше некомпактным способом проживания городских немцев.

Также особо следует отметить Томский район. Если сравнить его по обсуждаемым показателям с Колпашевским районом, то обращают на себя внимание следующие факты: доля немцев в общей численности его населения выше, чем в Колпашевском районе, но количество обнаруженных в нем носителей немецких диалектов меньше, чем в сопоставляемом с ним районе (табл. 1). Возможно, это также объясняется дисперсным образом проживания немцев Томского района.

**Возраст.** Специалисты исходят из того, что чем прочнее «малый» язык представлен среди детей и молодежи, тем выше его шансы на выживаемость (см., например: [6. С. 116]). Однако если речь идет о языке, оказавшемся в неблагоприятных условиях, то он, как правило, в большей степени оказывается «закрепленным» на уровне старших поколений. Это объясняется тем, что для поведения, в том числе языкового, людей пожилого возраста характерно определенное сопротивление всему новому: «...пожилые люди менее склонны к изменениям, консервативны в своем поведении, в то время как молодые скорее приветствуют инновации, охотнее перенимают чужое» [3. С. 15]. Таким образом, в ситуации языкового сдвига возраст и сохранность языка выступают взаимозависимыми величинами.

В свете отмечаемых специалистами взаимосвязей представляется важным рассмотреть состояние языка немцев Томской области в аспекте возрастного ранжирования его носителей. Однако предварительно необходимо ответить на вопрос: на какие возрастные группы следует делить рассматриваемую этнотерриториальную общность?

В работах отечественных диалектологов немецкого языка преимущественно в качестве основы для возрастного деления российских немцев выступает естественная смена поколений. Кроме того, учитываются сопутствующие этой смене историко-политические события, оказавшие непосредственное влияние на развитие языковой ситуации российских немцев. И все же следует отметить, что количество выделяемых возрастных групп, заложенный в них возрастной диапазон, а также соотносимые с этими группами историко-временные периоды разнятся от исследования к исследованию [16. С. 40, 135–138; 20. С. 37; 25. С. 20; 26. С. 64–65].

Вместе с тем анализ работ отечественных диалектологов немецкого языка позволяет выделить в новейшей истории российских немцев Великую Отечественную войну в качестве важнейшего рубежа, который кардинально изменил вектор развития их языковой ситуации. Так, довоенный период обозначается специалистами как «die Phase der

Stabilität und kontinuierlichen Entwicklung») [19. S. 8], т.е. как «фаза стабильности и последовательного развития», характеризующаяся «медленно развивающимся субординативным билингвизмом» [16. С. 18]. Начало войны в свою очередь ознаменовало «die Phase der Instabilität und Diskontinuität») [19. S. 8], т.е. «фазу нестабильности и дисконтинуитета». Выселение с исконных мест в восточную часть СССР, сопутствующее этому смешивание с русскоязычным населением, а также стигматизация по национальному признаку обусловили стремительное развитие в среде российских немцев массового русско-немецкого двуязычия. До конца 1950-х гг. билингвизм российских немцев годов носил относительно сбалансированный характер. Однако конец 1950-х гг. ознаменовался стремительным ростом коммуникативной мощности русского языка в среде рассматриваемого субэтноса за счет вытеснения немецких диалектов как средства внутригрупповой коммуникации [16. С. 19].

Таким образом, начало 1940-х и конец 1950-х гг. – важные этапы последовательного изменения языковой ситуации российских немцев. Эти этапы выступают в предлагаемом исследовании отправными точками для возрастного членения носителей немецких диалектов, проживающих в Томской области.

Проведенные экспедиционные работы показали, что носителями немецких диалектов в обсуждаемом регионе являются преимущественно люди старческого, пожилого, а также зрелого возраста. Если соотнести данные возрастные периоды человека с названными выше историческими этапами развития языковой ситуации российских немцев, то следует выделить следующие возрастные группы: 1) немцы, рожденные до 1941 г., представляющие старческий возраст; 2) немцы, относящиеся преимущественно к людям пожилого возраста, чьи даты рождения относятся к периоду 1941–1955 гг.; 3) немцы зрелого возраста, рожденные после отмены для российских немцев режима спецпоселений в 1955 г. (табл. 2).

На момент интервьюирования средний возраст информантов первой группы составил 79 лет, второй – 67, третьей – 52 года. Носители диалектов, представляющие более младшие поколения немцев (например, в возрастном диапазоне 30–40 лет), не выявлены.

Результаты анализа, отраженные в табл. 2, демонстрируют, что чем младше немцы, тем хуже они владеют родным языком.

Немцы, владеющие родными формами языка в активной форме, преобладают в первой возрастной группе (рожденные до 1941 г.). Процентная доля таких немцев в обсуждаемом возрастном диапазоне составляет 74%. В остальных возрастных группах доля немцев, способных использовать диалекты в продуктивной речи, значительно ниже: в средней возрастной группе (рожденные в период с 1941 по 1955 г.) она составляет 23%, в самой «младшей» группе (рожденные после 1955 г.) – 4% (табл. 2).

## Возрастное ранжирование немецких диалектоносителей Томской области

Возрастные группы	Кол-во диалектоносителей	Кол-во активно/пассивно владеющих диалектами
Рожденные до 1941 г.	46	34/12
Рожденные с 1941 по 1955 г.	34	11/23
Рожденные после 1955 г.	43	2/41
Всего	123	47/76

Используя терминологию Н.Б. Вахтина и Е.В. Головки, употребляемую в названной выше работе «Социолингвистика и социология языка», и основываясь на результатах осуществленного возрастного ранжирования, немцев Томской области, рожденных во время Великой Отечественной войны и в послевоенное время, мы можем отнести к «переломному поколению» [6. С. 122]. Это значит, что у данного поколения начался процесс утраты родных языковых страт.

**Историко-региональные особенности.** Полнота социолингвистического описания актуального состояния конкретного языкового образования нередко требует обращения к диахронии. Так, Н.Б. Вахтин, вслед за работой С. Бойд [27], называет данные, извлекаемые с помощью диахронического анализа, «историческими» [3. С. 13]. Необходимо отметить, что многие представители отечественной немецкой диалектологии, исследуя те или иные немецкоязычные этно-территориальные общности, моделируют развитие языковых ситуаций в историческом аспекте [16, 19, 26, 28–33]. Однако исследователи не соотносят отдельные группы с разной миграционной историей, составляющие эти этнотерриториальные общности, и витальный статус немецких диалектов. В предлагаемом исследовании предпринимается попытка проследить взаимосвязь этих явлений.

Анализируя данные опрошенных носителей немецких диалектов с точки зрения хронологии формирования всего немецкого населения Томской области, следует выделить три группы. Первая выделяемая в рассматриваемом ключе группа – это немцы, оказавшиеся на территории рассматриваемого региона вследствие переселенческих кампаний руководства СССР в 1930-е гг. Данные кампании проводились преимущественно в рамках коллективизации (см. об этом: [34]). Причиной размещения в регионе немцев второй группы являются события Великой Отечественной войны. Немцы третьей группы прибыли в Томскую область после отмены режима спецпоселений по собственной воле (после 1955 г.) (табл. 3).

При ранжировании диалектоносителей учитывался как факт переселения на территорию Томской области непосредственно информанта, так и факт прибытия родителей информанта, если сам информант был рожден в рассматриваемом регионе.

**Ранжирование немецких диалектоносителей в соответствии с историческими этапами формирования немецкого населения Томской области**

Исторический этап	Количество диалектоносителей	Кол-во активно/пассивно владеющих диалектами
1930-е гг.	17	2/15
Начало 1940-х гг.	99	43/56
После 1955 г.	7	2/5
Всего	123	47/76

Выделив три группы, мы сделали предположение, что наилучшую сохранность немецких диалектов демонстрируют немцы, прибывшие в Томскую область в начале Великой Отечественной войны. Основанием для этого мнения послужило то, что немецкие спецпоселенцы 1930-х гг. в отличие от немецких спецпоселенцев 1940-х гг. прибывали на территорию Томской области и расселялись здесь в составе этнически негомогенных групп, т.е. смешанно с представителями других национальностей. Такая этническая разреженность должна была приводить к быстрому нарушению устоявшихся внутригрупповых коммуникативных связей и усиленному воздействию контактирующих языков. Кроме того, немецкие семьи, высланные в 1930-е гг., по сравнению с остальными выделяемыми здесь группами (прибывшими в Великую Отечественную войну и после 1955 г.), первыми оказались в изучаемом регионе Сибири. Это значит, что они дольше, чем немцы из других групп, пребывают в условиях, негативных для функционирования их традиционной лингвокультуры.

Что касается немцев, оказавшихся в регионе по собственной воле после 1955 г., то следует отметить следующее: тот путь, который они проделали, чтобы оказаться в итоге жителями Томской области, длиннее, чем аналогичный путь, проделанный представителями других выделяемых здесь с исторической точки зрения групп немцев. Немцы этой категории меняли постоянное место жительства как минимум 2 раза: сначала они были насильно изгнаны с исконных территорий проживания в европейской части СССР, затем спустя десятилетия переехали из мест принудительного размещения в Томскую область. Переезды, мобильность, как правило, нарушают налаженные социально-коммуникативные связи, делают представителей того или иного языкового коллектива более открытыми для проникновения элементов сторонних контактирующих культур. В частности, на географическую изоляцию как важный фактор сохранения самобытной культуры языкового меньшинства указывают как исследователи общих вопросов сохранности и утраты языков [6. С. 115], так и непосредственно отечественные диалектологи немецкого языка [35].

Результаты анализа полевых данных, представленных в табл. 3, в целом подтвердили выдвинутый тезис. Самой многочисленной из вы-

деленных групп является группа диалектоносителей, оказавшихся на территории Томской области вследствие депортационных мероприятий начала Великой Отечественной войны. К ней относится 80% всех опрошенных носителей изучаемого языка. Среди немцев данной группы есть те, кто родился в местах додепортационного проживания, например в Поволжье и Украине, а также те, кто родился уже на территории Томской области. Абсолютный перевес представителей данной группы наблюдается во всех административно-территориальных единицах Томской области, подвергнутых полевому обследованию. Например, в Парабельском районе все выявленные носители немецких диалектов составляют именно эту рассматриваемую группу.

Необходимо подчеркнуть, что среди носителей диалектов, оказавшихся в Томской области вследствие событий Великой Отечественной войны, представлена наибольшая доля активно владеющих диалектами: почти половина из них (43%) способна использовать рассматриваемые формы немецкого языка в продуктивной речи. В других группах доля активно владеющих диалектами значительно ниже (см. табл. 3).

Информанты, чья личная история переселения на территорию Томской области связана с мероприятиями по раскулачиванию крестьян в 1930-е гг., составляют 14% от всех опрошенных немцев. Наибольшее количество таких немцев обнаружено в Каргасокском районе – 22% от общего числа носителей немецких диалектов, опрошенных в данном районе. В г. Томске, напротив, представители данной группы, выделяемой по историческому признаку, не вошли в число информантов.

Наименьшее число информантов относится к категории немцев, которые прибыли в Томскую область в более поздние годы не в контексте насильственных переселений. Их доля составила 6% (см. табл. 3). В большинстве обследованных сельских районах вовсе не обнаружены информанты, представляющие данную группу. Диалектоносители, которые прибыли в Томскую область после 1955 г. из Башкирии, Казахстана, Киргизстана и других регионов, встретились нам только в г. Томске и в Колпашевском районе.

### **Заключение**

Проведенное исследование демонстрирует, что немецкие диалекты в пределах рассматриваемой этнотерриториальной общности находятся в состоянии стремительной утраты. Это подтверждается в первую очередь возрастной характеристикой диалектоносителей: диалектами владеют преимущественно люди старческого возраста. Исследуемые языковые образования лучше сохранились в районах Томской области с компактным проживанием представителей немецкой национальности. Также, согласно исследованию, немцы сформировали общность на тер-

ритории Томской области в несколько исторических этапов. Компетентность немецких диалектов более устойчива у тех информантов, которые оказались в Томской области в контексте миграционных процессов, разворачивающихся относительно советских немцев в начале 1940-х гг.

В методологическом плане исследование позволяет заключить, что компактный образ проживания носителей «малой» лингвокультуры оказывает положительное влияние на витальные возможности лингвокультуры данного типа. Вместе с тем обращает на себя внимание важность учета не количественных, а качественных свойств обсуждаемого параметра: относительно высокая доля немецкого населения в некоторых частях региона при отсутствии скученного образа жизни не привела к повышению устойчивости миноритарного языка.

Что касается возрастных характеристик информантов, то они обнаруживают прямую корреляционную связь с уровнем компетенции немецких диалектов: чем старше информанты, тем больше среди них представителей активного билингвизма. Однако установлена необходимость выделения возрастных групп носителей языка с опорой не только на естественную смену поколений, но и на данные, извлеченные посредством диахронического анализа языковой ситуации рассматриваемой общности. Это подход позволяет наиболее полно и последовательно отразить влияние возрастных свойств человека на витальный статус нивелируемого языка.

Итоги исследования также подтверждают важность применения в эколингвистических исследованиях историко-биографического анализа носителей «малого» языка. Так, почти 90% от всех информантов, владеющих диалектами в активной форме, разделяют общую историю переселения в Томскую область.

Таким образом, проведенное исследование, характеризуя состояние родного языка российских немцев в одном из ареалов своего распространения, уточняет методологическую базу экологической лингвистики и немецкой диалектологии.

#### Список источников

1. **Никонов А.Л., Бианки А.Н.** Экология языка. Информация к размышлению. URL: <https://newsland.com/community/603/content/ekologija-iazyka/2440501> (дата обращения: 23.01.2019).
2. **Шляхов В.И., Никонов А.Л.** Эколингвистика и проблема экологии языка в российском языковом пространстве // *Пространство языка и времени*. 2011. № 4 (6). С. 138–144.
3. **Вахтин Н.Б.** Условия языкового сдвига (к описанию современной языковой ситуации на Крайнем Севере) // *Вестник молодых ученых. Серия: Филологические науки*. 2001. № 1. С. 11–16.
4. **Агранат Т.Б.** Миноритарные языки и письменность в эпоху глобализации // *Языковая политика и языковые конфликты в современном мире* : сб. тр. Междунар. науч. конф. (Москва, 16–19 сентября 2014 г.) / отв. ред. А.Н. Биткеева, В.Ю. Михальченко. М. : Институт языкознания РАН, 2014. С. 403–409.

5. **Всемирный** доклад ЮНЕСКО. Инвестирование в культурное разнообразие и диалог между культурами / под ред. Ж. Кутукджиан, Д. Корбетт. Париж : Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 2010. 427 с.
6. **Вахтин Н.Б., Головкин Е.В.** Социоллингвистика и социология языка. СПб. : Гуманитарная академия : Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2004. 336 с.
7. **Мальцева Н.Г.** К понятию языковой аттриции // Проблемы онтолингвистики – 2009 : сб. материалов Междунар. конф. СПб. : Златоуст, 2009. С. 333–336.
8. **Словарь** социоллингвистических терминов / отв. ред. В.Ю. Михальченко. М. : Ин-т языкознания РАН, 2006. 312 с.
9. **Dinkelaker B.** Lebensbedingungen europäischer Kleinsprachen. Untersucht in Rückzugsgebieten des Kymrischen, Nordfriesischen und Rätoromanischen. Frankfurt am Main : Peter Lang; Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2002. 385 S.
10. **Riehl C.M.** Sprachkontaktforschung: eine Einführung. Tübingen : Narr, 2014. 246 S.
11. **Özbag D.A.** Bilingualismus in der multikulturellen Gesellschaft: Sprachentwicklung und Zweitspracherwerb in Zeiten der Globalisierung. Hamburg : Diplomica Verlag, 2014. 100 S.
12. **Костомаров П.И., Кобенко Ю.В.** Немецкий язык как компонент языковой ситуации в Каргасокском районе Томской области // Язык. Общество. Образование : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (Томск, 10–12 ноября 2020 г.) / под ред. Ю.В. Кобенко. Томск : Том. политехн. ун-т, 2020. С. 56–59.
13. **Костомаров П.И., Кобенко Ю.В.** Социоллингвистическая характеристика речи представителей немецкого этноса Колпашевского района Томской области // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (208). С. 7–13.
14. **Костомаров П.И., Кобенко Ю.В.** Анализ языковой ситуации в местах компактного проживания российских немцев в Молчановском районе Томской области // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им Н.А. Добролюбова. 2020. № 50. С. 27–39.
15. **Костомаров П.И., Кобенко Ю.В.** Социоллингвистическая характеристика речи представителей немецкого этноса Парabelьского района Томской области // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2020. № 13. С. 33–39.
16. **Москалюк Л.И.** Социоллингвистические аспекты речевого поведения российских немцев в условиях билингвизма. Барнаул : Барнаул. гос. пед. ун-т, 2000. 166 с.
17. **Салимова Д.А.** Российские немцы как объект социоллингвистических исследований // Многоязычие в образовательном пространстве. Ижевск : Удмурт. гос. ун-т, 2017. Вып. 8. С. 25–31.
18. **Фролова Н.А.** Специфика развития островных говоров в условиях немецко-русского билингвизма: на материале говоров деревни Гебель Камышинского района Волгоградской области : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1999. 23 с.
19. **Berend N.** Sprachliche Anpassung: eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen. Tübingen : Narr, 1998. 253 S.
20. **Berend N., Riehl C.M.** Russland // Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa / hrsg.: L.M. Eichinger, A. Plewnia, C.M. Riehl. Tübingen : Narr, 2008. S. 17–82.
21. **Беликов В.И., Крысин Л.П.** Социоллингвистика. М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. 315 с.
22. **Вахтин Н.Б.** Языки народов Севера в XX веке: очерки языкового сдвига. СПб. : Дмитрий Буланин, 2001. 335 с.
23. **Александров О.А., Богословская З.М.** Немецкий «островной» говор Томской области. Томск : Изд-во Том. политех. ун-та, 2008. 182 с.
24. **Шмидт Ф.** Депортации и спецпоселения в Парабеле и Нарыме // Российские немцы в этнокультурной палитре Томского Севера: Парabelьский район : сб. ст. / под ред. О.М. Рындиной. Томск : Том. гос. ун-т, 2015. С. 28–36.
25. **Meng K.** Russlanddeutsche Sprachbiographien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen : Narr, 2001. 549 S.

26. **Labuda O.** Russlanddeutsche Sprachvarietäten des Mittleren Ural: morphosyntaktische Phänomene. Mannheim : Institut für deutsche Sprache, 2009. 290 S.
27. **Boyd S.** Using the present to predict the future in language contact: the case of immigrant minority languages in Sweden // Language Attrition in Progress. Dordrecht ; Providence : Foris Publications, 1986. P. 99–115.
28. **Байкова О.В., Оношко В.Н.** Речь российских немцев Кировской области // Бюллетень фонетического фонда русского языка. Мюнхен ; Берлин : Verlag Otto Sagner, 2013. 89 с.
29. **Байкова О.В., Бухаров В.М.** Языковая ситуация российских немцев Кировской области и особенности их речевого поведения // Современная германистика и западноевропейская литература / отв. ред. А.В. Иванов. М. : Флинта, 2020. С. 138–163.
30. **Москалюк Л.И., Москвина Т.Н., Трубакина Н.В.** Текстовый корпус островных немецких говоров Алтайского края: основные направления и результаты исследований. Барнаул, 2014. 198 с.
31. **Тенденции** развития языковых вариантов поволжских немцев в первой половине XX века / под ред. А.Я. Минора, Л.И. Тетюева. Саратов : Саратовский источник, 2015. 220 с.
32. **Итоги** развития языковых вариантов поволжских немцев в первой половине XX века / под ред. А.Я. Минора, Л.И. Тетюева. Саратов : Саратовский источник, 2016. 218 с.
33. **Blankenhorn R.** Pragmatische Spezifika der Kommunikation von Russlanddeutschen in Sibirien. Frankfurt am Main : Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2003. 263 S.
34. **Красильников С.А.** Серп и Молох. Крестьянская ссылка в Западной Сибири в 1930-е годы. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2003. 288 с.
35. **Москалюк Л.И.** Процесс сохранения / утраты родного языка российских немцев // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 5 (36). С. 275–277.

#### References

1. Nikonov A.L., Bianki A.N. Ekologiya yazyka. Informaciya k razmyshleniyu [Ecology of language. Information for thought]. URL: <https://newsland.com/community/603/content/ekologiya-iazyka/2440501>
2. Shlyahov V.I., Nikonov A.L. (2011) Ekolingvistika i problema ekologii yazyka v rossijskom yazykovom prostranstve [Ecolinguistics and the problem of language ecology in the Russian language space] // Prostranstvo yazyka i vremeni / отв. ред. S.M. Tolstaya. М.: Indrik. 4 (6). pp. 138–144.
3. Vahtin N.B. (2001) Usloviya yazykovogo sdviga (k opisaniyu sovremennoj yazykovoj situacii na Krajnem Severe) [Conditions of the language shift (to the description of the modern language situation in the Far North)] // Vestnik molodyh uchyonyh. Seriya: Filologicheskie nauki. 1. SPb.: Sankt-Peterburgskij nauchnyj centr RAN. pp. 11–16.
4. Agranat T.B. (2014) Minoritarnye yazyki i pis'mennost' v epohu globalizacii [Minority languages and writing in the era of globalization] // Yazykovaya politika i yazykovye konflikty v sovremennom mire: sb. tr. mezhdunar. nauch. konf. (Moskva, 16–19 sentyabrya 2014 g.) / отв. ред. A.N. Bitkeeva, V.Yu. Mihal'chenko. М.: Institut yazykoznaviya RAN. pp. 403–409.
5. Vsemirnyj doklad YUNESKO. Investirovanie v kul'turnoe raznoobrazie i dialog mezhdru kul'turami (2010) [UNESCO World Report. Investing in cultural diversity and dialogue between cultures] / pod red. Zh. Kutukdzhian, D. Korbett. Parizh: Organizaciya Ob"edinyonnyh Nacij po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury. 427 p.
6. Vahtin N.B., Golovko E.V (2004) Sociolingvistika i sociologiya yazyka [Sociolinguistics and sociology of language]. SPb.: Gumanitarnaya akademiya; Evropejskij universitet v Sankt-Peterburge. 336 p.
7. Maltseva N.G. (2009) K ponyatiyu yazykovoj attricii [On the concept of linguistic attrition] // Problemy ontolingvistiki – 2009: sb. mat-lov mezhdunar. konf. SPb.: Zlatoust. pp. 333–336.
8. Slovar' sociolingvističeskikh terminov (2006) [Dictionary of sociolinguistic terms] / отв. ред. V.Yu. Mihal'chenko. М.: In-t yazykoznaviya RAN. 312 p.

9. Dinkelaker B. (2002) Lebensbedingungen europäischer Kleinsprachen. Untersucht in Rückzugsgebieten des Kymrischen, Nordfriesischen und Rätoromanischen. Frankfurt am Main: Peter Lang; Europäischer Verlag der Wissenschaften. 385 p.
10. Riehl C.M. (2014) Sprachkontaktforschung: eine Einführung. Tübingen: Narr. 246 p.
11. Özbag D.A. (2014) Bilingualismus in der multikulturellen Gesellschaft: Sprachentwicklung und Zweitspracherwerb in Zeiten der Globalisierung. Hamburg: Diplomica Verlag. 100 p.
12. Kostomarov P.I., Kobenko Yu.V. (2020) Nemeckij yazyk kak komponent yazykovoj situacii v Kargasokskom rajone Tomskoj oblasti [German language as a component of the language situation in Kargasok district of Tomsk oblast] // Yazyk. Obshchestvo. Obrazovanie: sb. nauch. tr. mezhd. nauch.-prakt. konferencii (Tomsk, 10–12 noyabrya 2020 g.) / pod red. Yu.V. Kobenko. Tomsk: Tom. politekh. un-t. pp. 56–59.
13. Kostomarov P.I., Kobenko Yu.V. (2020) Sociolingvističeskaya harakteristika rechi predstavitelej nemeckogo etnosa Kolpashevskogo rajona Tomskoj oblasti [Sociolinguistic characteristics of the speech of German ethnoses representatives in Kolpashevo district of Tomsk oblast] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2 (208). pp. 7–13.
14. Kostomarov P.I., Kobenko Yu.V. (2020) Analiz yazykovoj situacii v mestah kompaktnogo prozhivaniya rossijskich nemcev v Molchanovskom rajone Tomskoj oblasti [Analysis of the language situation in places of compact residence of Russian Germans in Molchanovo district of Tomsk oblast] // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvističeskogo universiteta im N.A. Dobrolyubova. 50. pp. 27–39.
15. Kostomarov P.I., Kobenko Yu.V. (2020) Sociolingvističeskaya harakteristika rechi predstavitelej nemeckogo etnosa Parabel'skogo rajona Tomskoj oblasti [Sociolinguistic characteristics of the speech of German ethnoses representatives in Parabel district of Tomsk oblast] // Professional'naya kommunikacija: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki. Pyatigorsk: Pyatigor. gos. lingv. un-t. 13. pp. 33–39.
16. Moskalyuk L.I. (2000) Sociolingvističeskie aspekty rečevogo povedeniya rossijskich nemcev v usloviyah bilingvizma [Sociolinguistic aspects of speech behavior of Russian Germans under the conditions of bilingualism]. Barnaul: Barnaul. gos. ped. un-t. 166 p.
17. Salimova D.A. (2017) Rossijskie nemcy kak objekt sociolingvističeskich issledovanij [Russian Germans as an object of sociolinguistic research] // Mnogoyazyčhie v obrazovatel'nom prostranstve. Izhevsk: Udmurt. gos. un-t. 8. pp. 25–31.
18. Frolova N.A. (1999) Specifika razvitiya ostrovnih govorov v usloviyah nemeckorusskogo bilingvizma: na materiale govorov derevni Gebel' Kamyshevskogo rajona Volgogradskoj oblasti [The specificity of the insular dialects development under the conditions of German-Russian bilingualism: based on the dialects of Gebel' village, Kamyshevsky district, Volgograd oblast]. Abstract of Philology cand. dis. Saratov. 23 p.
19. Berend N. (1998) Sprachliche Anpassung: eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen. Tübingen: Narr. 253 p.
20. Berend N., Riehl C.M. (2008) Russland // Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa / Hrsg.: L. M. Eichinger, A. Plewnia, C.M. Riehl. Tübingen: Narr. pp. 17–82.
21. Belikov V.I., Krysin L.P. (2001) Sociolingvistika [Sociolinguistics]. M.: Ros. gos. gumanit. un-t. 315 p.
22. Vahtin N.B. (2001) Yazyki narodov Severa v XX veke: očerki yazykovogo sdviga [Languages of the peoples of the North in the 20th century: essays on the language shift]. SPb.: Izd-vo "Dmitrij Bulanin". 335 p.
23. Aleksandrov O.A., Bogoslovskaya Z.M. (2008) Nemeckij "ostrovnij" govor Tomskoj oblasti [German "insular" dialect of Tomsk oblast]. Tomsk: Izd-vo Tom. politekh. un-ta. 182 p.
24. Shmidt F. (2015) Deportacii i specposeleniya v Parabele i Naryme [Deportations and special settlements in Parabel and Narym] // Rossijskie nemcy v etnokul'turnoj palitre Tomskogo Severa: Parabel'skij rajon: sb. st. / pod red. O. M. Ryndin. Tomsk: Tom. gos. un-t. pp. 28–36.
25. Meng K. (2001) Russlanddeutsche Sprachbiographien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen: Narr. 549 p.

26. Labuda O. (2009) Russlanddeutsche Sprachvarietäten des Mittleren Ural: morphosyntaktische Phänomene. Mannheim: Institut für deutsche Sprache. 290 p.
27. Boyd S. (1986) Using the present to predict the future in language contact: the case of immigrant minority languages in Sweden // Language Attrition in Progress. Dordrecht; Providence: Foris Publications. pp. 99–115.
28. Bajkova O.V., Onoshko V.N. (2013) Rech' rossijskikh nemcev Kirovskoj oblasti [Speech of Russian Germans in Kirov oblast] / Byulleten' foneticheskogo fonda russkogo yazyka. München, Berlin: Verlag Otto Sagner. 89 p.
29. Bajkova O.V., Buharov V.M. (2020) Yazykovaya situaciya rossijskikh nemcev Kirovskoj oblasti i osobennosti ih rechevogo povedeniya [Language situation of Russian Germans in Kirov oblast and features of their speech behavior] // Sovremennaya germanistika i zapadnoevropejskaya literatura / otv. red. A. V. Ivanov. Moskva: FLINTA. pp. 138–163.
30. Moskalyuk L.I., Moskvina T.N., Trubavina N.V. (2014) Tekstovyy korpus ostrovnih nemckih govorov Altajskogo kraja: osnovnye napravleniya i rezul'taty issledovanij [Text corpus of insular German dialects of the Altai Krai: main directions and results of research]. Barnaul: Alt. gos. ped. akademiya. 198 p.
31. Tendencii razvitiya yazykovyh variantov povolzhskih nemcev v pervoj polovine XX veka: monogr. (2015) [Trends in the development of language variants of the Volga Germans in the first half of the 20th century] / pod red. A.Ya. Minora, L.I. Tetyueva. Saratov: Saratovskij istochnik. 220 p.
32. Itogi razvitiya yazykovyh variantov povolzhskih nemcev v pervoj polovine XX veka: monogr. (2016) [The development results of the language variants of the Volga Germans in the first half of the 20th century] / pod red. A.Ya. Minora, L.I. Tetyueva. Saratov: Saratovskij istochnik. 218 p.
33. Blankenhorn R. (2003) Pragmatische Spezifika der Kommunikation von Russlanddeutschen in Sibirien. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften. 263 p.
34. Krasil'nikov S.A. (2003) Serp i Moloh. Krest'yanskaya ssylka v Zapadnoj Sibiri v 1930-e gody [Sickle and Moloch. Peasant exile in Western Siberia in the 1930s]. M.: Rossijskaya politicheskaya enciklopediya (ROSSPEN). 288 p.
35. Moskalyuk L.I. (2012) Process sohraneniya / utraty rodnogo yazyka rossijskikh nemcev [The process of preservation / loss of the native language of Russian Germans] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. Gorno-Altajsk: MNKO. 5 (36). pp. 275–277.

**Информация об авторах:**

**Александров О.А.** – доктор филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: olegaleksandrov79@gmail.com

**Лузик О.А.** – кандидат филологических наук, доцент, Новосибирский государственный университет экономики и управления (Новосибирск, Россия). E-mail: o.a.luzik@edu.nsuem.ru

**Песоцкая С.А.** – кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (Томск, Россия). E-mail: sapes@tspu.edu.ru

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

**Information about the authors:**

**Aleksandrov O.A.**, D.Sc. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: olegaleksandrov79@gmail.com

**Luzik O.A.**, Ph.D. (Philology), Associate Professor, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia). E-mail: o.a.luzik@edu.nsuem.ru

**Pesotskaya S.A.** – Ph.D. (Philology), Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: sapes@tspu.edu.ru

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Поступила в редакцию 27.04.2023; принята к публикации 12.05.2023*

*Received 27.04.2023; accepted for publication 12.05.2023*

Научная статья

УДК 81'342

doi: 10.17223/19996195/62/2

## Многоликий дефис

Андрей Владимирович Иванов<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия, aivan@lunn.ru

**Аннотация.** Исследуется русский термин *дефис* и его параллельные наименования в этимологическом, историко-лингвистическом и функциональном аспектах. В современной научной литературе приводятся неполные и отрывочные сведения об этом лингвистическом явлении, что не позволяет сформировать комплексное представление об истории термина, развитии его семантики, выявить структуру взаимосвязей, существующих между этим термином и его параллельными номинациями, установить функциональные сходства и различия, сложившиеся в течение пятисот лет между термином *дефис* и двадцатью двумя его аллонимическими названиями. Исследование опирается на изданные с начала XV в. до конца первой трети XX в. текстовые и лексикографические источники, благодаря которым можно установить хронологию семантизации данного термина и его аллонимов.

Цель статьи – систематизация этимологической и историко-лингвистической информации о термине *дефис*, исследование его семантики и функций, начиная с появления первых славянских и русских грамматик и лексиконов, с использованием методов сравнительно-сопоставительного, дефиниционного, этимологического и историко-лингвистического анализа. Семантическая структура термина «дефис» с учетом его основных значений и функций начинает складываться с момента письменной фиксации первого из его прототипов – *зифена* – около 1424–1426 гг. в книге Константина Философа (Костенецкого) «О письменехъ» и получает свое окончательное оформление к концу XIX в. В начале XVI в. в своих грамматических трактатах обозначение *зифен* использовал Максим Грек, а в конце XVI в. дефис стал известен как *соединительная* (*съединительная*), сохраняя, таким образом, первичную функцию *зифена*, т.е. знака соединительного, которую тот выполнял в древнегреческом языке. Под этим названием дефис встречается в 1591 г. в львовском издании «Адельфотиса» и позднее в «Грамматике словенской» Лаврентия Зизания. В первой половине XVII в. у Мелетия Смотрицкого дефис получил наименование *разъятная*, выступив в функции знака переноса. Эта функция до сих пор считается одной из основных функций дефиса, хотя в некоторых словарях современной лингвистической терминологии терминам *дефис* и *знак переноса* посвящены отдельные статьи.

С течением времени функция переноса подверглась конкретизации и в середине XVIII в. была дополнена сопутствующей ей функцией слогоделения (М.В. Ломоносов), а в начале XX в. – функцией членения слова на морфемы (Л.В. Щерба). В XVIII в. дефис стали именовать *чертой*, *знаком единительным*, *знаком единитным* и *единительной*. Этот факт, устанавливаемый в ходе анализа работ М.В. Ломоносова, А.А. Барсова и некоторых других грамматистов, послужил основанием для утверждения, что именно в данный период дефис впервые продемонстрировал свою способность к соединению частей слов.

Исследование показывает, что функция соединения слов или частей слов последовательно реализуется дефисом под разными названиями на всем протя-

жении его существования как графического знака. Способность выступать в качестве соединительного знака, как свидетельствуют результаты наших изысканий, дефис продемонстрировал еще в начале XV в., т.е. задолго до появления грамматик Ломоносова и Барсова. Упомянутые ученые всего лишь отразили одну из функций дефиса в своих грамматических сочинениях. На протяжении XVIII в. дефис, в отличие от XVII в., когда он относился к так называемым «просодийным страстям», имел статус знака препинания. В первой половине XIX в. этот статус был поставлен под сомнение, поскольку функцию реализации просодических особенностей высказывания на письме взяли на себя такие знаки препинания, как тире, многоточие и др. В описываемый период номенклатура названий, объединяемых универсальным термином *дефис*, обогатилась еще несколькими номинациями, в числе которых *черточка*, *знак соединительный*, *знак соединения*, *знак разделительный*, *знак раздельный*, *знак переноса* и собственно *дефис*. В конце XIX в. дефис стал использоваться в функции знака сокращения, заменяя собой слоги, сокращаемые в середине слов. Впрочем, это не привело к появлению в номенклатуре названий дефиса соответствующего терминологического обозначения. Терминологическое наименование *дефис* появилось впервые в начале второй половины XIX в. в орфографических и корректурных списках слов и функционировало как элемент, входящий в номенклатуру, используемую в книгоиздательском деле. В частности, его можно встретить в «Корректурном списке» неизвестного составителя (1869), в «Справочном орфографическом указателе спорных слов» (1898), в «Кратких сведениях по типографскому делу» П.П. Коломина (1899) и др. Разумеется, ни в одном из упомянутых источников термин *дефис* не выступает в качестве лексической единицы, обладающей четко выраженным терминологическим статусом. Объектом лексикографирования термин *дефис* выступил в «Большой энциклопедии» под редакцией С.Н. Южакова только в 1902 г. За прошедшие пятьсот лет все наименования дефиса по-разному отражали реализуемые им функции, из чего можно сделать вывод, что в функциональном отношении план выражения термина не всегда соответствовал плану его содержания. В частности, этот вывод справедлив в отношении таких номинаций, как *соединительная*, *единительная*, *единитная*, *знак единительный*, *знак единитный*, *знак соединительный*, *черта единительная*, *черта единитная*, *черта соединительная*. Перечисленные названия прямо указывают на функцию соединения, однако фактически реализуют функцию переноса, членения слов на слоги, т.е. функцию разделения.

**Ключевые слова:** дефис, термин, историко-лингвистический анализ, семантический анализ, этимология, функция

**Для цитирования:** Иванов А.В. Многоликий дефис // Язык и культура. 2023. № 62. С. 26–53. doi: 10.17223/19996195/62/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/62/2

## The many-faced hyphen

Andrey V. Ivanov<sup>1</sup>

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia, aivan@lunn.ru

**Abstract.** The article is devoted to the study of the Russian term *defis* ‘hyphen’ and its parallel names in etymological, historical-linguistic, and functional lexico-

graphic. Current scientific literature provides incomplete and fragmentary data on this linguistic phenomenon that does not allow to form a complex idea of the history of the term, the development of its semantics, to reveal the structure of the relationships that exist between this term and its parallel nominations, to establish the functional similarities and differences that have developed over the course of five hundred years between the term *defis* and its 22 allonymic names. The study is based on the textual and lexicographical sources, published from the early 15<sup>th</sup> century up to the end of the first third of the 20<sup>th</sup> century, which help to establish the chronology of the semantisation of the term and its allonyms. The aim of the article is to systematize the etymological and historical-linguistic information about the term *defis*, examine its semantics and functions, starting from the first Slavonic and Russian grammars and lexicons. The study uses the methods of comparative, definitive, etymological and historical-linguistic analysis. The semantic structure of the term *defis* in view of its basic meanings and functions began to take shape since the first of its prototypes – *gifen* (about 1424–1426) in Constantine Philosopher's book "O pismenekh" ("About the Letters") and received its final form by the end of the 19<sup>th</sup> century. At the beginning of the 16<sup>th</sup> century in his grammatical treatises the designation *gifen* was used by Maxim Grek, and at the end of the 16<sup>th</sup> century *defis* became known as *soyeditel'naya* or *s'edinitel'naya* 'a connective', thus maintaining the primary function of *defis*, i.e. connective sign, which it performed in the ancient Greek language. Under this name *defis* appears in the Lvov edition of "Adelphotis" in 1591, and later in the "Slavonic Grammar" by Lawrentiy Zizaniy. In the first half of the 17<sup>th</sup> century Meletiy Smotritskiy called *defis razyatnaya* 'a disconnective' which served as a transfer sign (i.e. hyphenation mark). It is still considered one of the major functions of *defis*, although some dictionaries of modern linguistic terminology may devote separate articles to *defis* and transfer sign.

Over time, the hyphenation function became more specific, and in the middle of the 18<sup>th</sup> century it was augmented by the function of syllabication (M.V. Lomonosov), and in the early 20<sup>th</sup> century by this of division of words into morphemes (L.V. Shcherba). In the 18<sup>th</sup> century *defis* began to be called *cherta* 'a line', *znak edinitel'nyi*, *znak edinitnyi* 'a connecting sign', *yeditel'naya* 'a connective'. This fact, established by analyzing the works of M.V. Lomonosov, A.A. Barsov and some other grammarians, served as a basis for the statement that it was in this period that *defis* first demonstrated its ability to connect parts of words.

The study shows that the function of connecting words or word parts is consistently realised by *defis* under different names throughout its existence as a graphic sign. As can be seen from the survey results *defis* has shown its capacity to act as a connecting sign as early as the beginning of the 15<sup>th</sup> century, i.e. long before Lomonosov and Barsov's grammars. The above mentioned scholars only reflected one of the functions of *defis* in their grammatical works. Throughout the 18<sup>th</sup> century *defis*, unlike in the 17<sup>th</sup> century, when it belonged to the so-called "prosodic passions", had the status of a punctuation mark. In the first half of the 19<sup>th</sup> century this status was called in question, since the function of actualising the prosodic peculiarities of a statement in the written language was taken over by such punctuation marks as dash, three dots and others. In the described period the nomenclature of names united by the universal term *defis* was enriched by several more nominations, including *chertochka* 'a short dash', *znak soyeditel'nyi* 'a connective sign', *znak soyedineniya* 'a sign of connection', *znak razdelitel'nyi* 'a separating sign', *znak razdel'nyi* 'a sign of separation', *znak perenosy* 'a transfer sign' and *defis* 'hyphen' itself. At the end of the 19<sup>th</sup> century *defis* began to be used as a contraction sign, replacing the syllables that were abbreviated in the middle of words. However, this did not lead to appearance of a corresponding terminological designation for *defis* in the nomenclature of its names. The terminological name *defis* appeared for the first time at the beginning of the second half of

the 19<sup>th</sup> century in the orthographic and proofreading lists of words and functioned as an element of the nomenclature used in book publishing. In particular, it may be found in a “Proof-editing list” by an unknown compiler (1869), in a “Reference orthographic index of disputable words” (1898), in “Short information on typography” by P.P. Kolomin (1899), etc. Of course, in none of these sources the term *defis* is a lexical unit with a clearly expressed terminological status. As an object of lexicographic record the term appeared in the “Bol’shaya Entsiklopediya” (“Great Encyclopedia”) edited by S.N. Yuzhakov in 1902.

Over the past five hundred years all the names of *defis* reflected differently the functions it fulfilled, from what we can conclude that in functional aspect the plan of term expression did not always correspond to its conceptual plan. In particular, this conclusion is true of such terminological names as *soyedinitel'naya*, *s'edititel'naya*, *yedinitel'naya* ‘a connective’, *znak edinitel'nyi*, *znak edinitnyi* ‘a connecting sign’, *znak soyedinitel'nyi* ‘a connective sign’, *cherta soyedinitel'naya*, *cherta yedinitnaya*, *cherta yedinitel'naya* ‘a connecting line’. The names listed directly indicate the function of connection, but in fact they implement the function of transfer of words at end of line, division of words into syllables, i.e. the function of disconnection.

**Keywords:** hyphen, term, historical-linguistic analysis, semantic analysis, etymology, function

**For citation:** Ivanov A.V. The many-faced hyphen. *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 26-53. doi: 10.17223/19996195/62/2

### Введение: краткая история вопроса

Статья посвящена термину *дефис* и терминологическим наименованиям, которые исследуемая лингвистическая сущность получала на всем протяжении ее истории и вхождения в состав терминологии языкознания. В специализированных словарях, описывающих современное состояние лингвистической терминосистемы, как правило, приводится краткая дефиниция термина, в которой описывается внешняя форма дефиса как графического знака (короткая горизонтальная черта, черточка и т.п.), употребляемого в некоторых типах слов и словосочетаний без пробелов между соединяемыми словами или частями слов (см., например, сборник «О современной русской орфографии» (1964), «Словарь лингвистических терминов» О.С. Ахмановой (1966), «Краткий словарь лингвистических терминов» Н.В. Васильевой (1995), «Большой лингвистический словарь» В.Д. Стариченка (2008), «Метаязык лингвистики» С.В. Лесникова (2021) и др.). В отдельных источниках можно встретить упоминание о дефисе как о знаке, используемом при графических буквенных сокращениях и сокращенных написаниях слов (см. энциклопедия «Русский язык» под ред. Ю.Н. Караулова (1998), «Большой лингвистический словарь» В.Д. Стариченка (2008) и др.).

В ряде источников дефис сопоставляется или противопоставляется терминам *пробел*, *контакт*, *знак переноса*. *Контакт*, или слитное написание частей слова, выступает в качестве противопоставления дефисному написанию слова. *Пробел*, понимаемый как зрительно осязае-

мый промежуток между двумя словами, служит индикатором раздельного написания слов и выступает наравне с дефисом в качестве графического знака. Функциональные различия, возникающие между терминами *дефис*, *контакт* и *пробел*, обусловленные необходимостью дифференцировать написание слов, побуждают исследователей выстраивать ряды противопоставлений, отражающих в комплексе сложные смысловые, словообразовательные и формально-грамматические отношения между лексическими единицами и их составными частями: *контакт/пробел*, *дефис/пробел*, *контакт/дефис*. Сложный характер этих отношений вытекает из многозначности и многофункциональности дефиса. Это приводит некоторых исследователей к выводу о том, что дефис – это не только (орфо)графический, но отчасти даже пунктуационный знак (см., например, работу Н.А. Еськовой «О некоторых “каверзах” дефиса» (1974) и др.). Основанием для такого утверждения выступает возможность соотнесения в функциональном аспекте дефиса и тире, выступающего в качестве знака пунктуации (см. об этом статью А.А. Реформатского «Дефис и его употребление» (1964)). В последнем случае, среди прочего, могут иметься в виду случаи замены дефиса на тире при письменной передаче распространенных (неоднословных) приложений. На наш взгляд, использование тире вместо дефиса еще не делает последний пунктуационным знаком.

Что касается терминов *дефис* и *знак переноса*, то они пребывают в отношениях сопоставления, поскольку знак переноса – это тот же дефис, но используемый в особой функции – словоделения. Зрительно разделяя слово на части, он, тем не менее, парадоксальным образом выступает в качестве средства, соединяя части разорванного слова.

Очевидно, именно функциональная парадоксальность, свойственная дефису, и послужила основанием для того, чтобы, с одной стороны, считать его разделительным графическим знаком, а с другой – знаком соединительным. Подобная дихотомия, к примеру, четко прослеживается в определениях исследуемого термина, которые можно встретить в работах немецких лингвистов (см. ниже сопоставление двух семантически разнонаправленных терминологических обозначений, отражающих различные функции дефиса, – *Teilungszeichen* и *Bindezeichen*).

Выявление столь многочисленных функций дефиса в современных работах по теории орфографии явилось результатом кропотливых исследований, предпринятых задолго до этого отечественными языковедами. Описание дефиса в содержательном и функциональном аспектах представляется здесь необходимым в связи с тем, что одной из задач нашей работы является анализ развития семантики этого термина, выявление причин его многозначности и многофункциональности в рамках формирования о нем комплексного, исторически обусловленно-

го представления. В обследованных текстовых и лексикографических источниках приведена крайне скудная информация об истории термина и о его первой письменной фиксации. Составители БАСРЯ [1. С. 63] отмечают первый случай лексикографирования термина *дефис* в 1902 г. в «Большой Энциклопедии» под ред. С.Н. Южакова и приводят ссылку на «Толковый словарь русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова (1934). Что касается истории термина, то, как правило, кроме комментария, что этот термин под названиями *знак единительный* или *знак единитный* встречается в работах М.В. Ломоносова и А.А. Барсова [2. С. 112], ничего более информативного и заслуживающего внимания не обнаруживается. Этимологический и функциональный аспекты термина *дефис* с историко-лингвистических позиций описываются весьма скупо. Имеющиеся описания ограничиваются обычно упоминанием о заимствовании этой номинации из немецкого языка в русский, а также о том, что по происхождению этот графический знак является знаком разделительным [3. С. 71].

Учитывая недостаточную разработанность в отечественной лингвистике проблематики дефиса как графического знака, автор ставит своей целью систематизировать этимологическую информацию о термине *дефис*, описать историю возникновения его обозначений, включая все параллельные (аллонимические) названия термина, встречающиеся в литературе в период с XV по XX в., т.е. со времени появления первых русских (славянских) грамматик и лексиконов.

### Материал и методология исследования

В ходе исследования используются методы сравнительно-сопоставительного, дефиниционного, историко-лингвистического и этимологического анализа. Сравнительно-сопоставительный анализ позволяет, с одной стороны, сопоставить в диахроническом аспекте точки зрения языковедов на природу описываемого лингвистического феномена, а с другой – проследить динамику развития их представлений относительно существа исследуемого термина. Метод дефиниционного анализа нацелен на изучение определений термина *дефис*, с тем чтобы попытаться интерпретировать и, при необходимости, конкретизировать исследуемое явление, используя определение или дефиницию терминологической единицы в качестве источника, раскрывающего ее семантический потенциал и структуру.

Метод историко-лингвистического анализа выступает в качестве основного метода исследования. Специфика его применения как относительно нового, хотя и узкоспециализированного метода, применяемого в ходе анализа множественных лингвистических источников, относящихся в различным хронологическим периодам, состоит в том, что он дает возможность охватить развитие языковедческой мысли с пози-

ций исторической ретроспективы. Это, в свою очередь, позволяет рассмотреть искомое языковое явление в его динамическом развитии, начиная с первичного этапа его становления, отразить зафиксированные в знаковой форме особенности научного мировоззрения, свойственные представителям той или иной исторической эпохи или эпох. Строго говоря, такой подход обеспечивает синтез исторической, хронологической и лингвистической информации, которую содержит каждый исследуемый источник. Изучение источниковой базы в рамках этого метода может осуществляться как по горизонтали (в сопоставлении с параллельными текстами, относящимися в конкретному историческому периоду), так и по вертикали (в сопоставлении с текстами, датированными более ранним или более поздним временем появления), благодаря чему анализируемые источники как по отдельности, так и в их совокупности выступают не только как носители какой-либо информации о фактах языка, но и как зримые свидетели истории, каждый момент которой отражает соответствующий ему фрагмент языковой картины мира. При этом пространство лингвистической информации продолжает восприниматься исследователем в качестве единого, хотя и фрагментируемого в исследовательских целях, информационного объекта.

Этимологический анализ представляет собой попытку генетически отождествить исследуемый лингвистический объект, каковым в настоящей статье выступает термин *дефис*, с соответствующей языковой единицей языка – источника заимствования. В нашем случае таким источником выступает немецкий язык.

Перечисленные виды анализа в целом позволяют подробно осветить историю происхождения термина, проследить эволюцию семантики и функций термина, уточнить некоторые факты, связанные с первичным и последующими употреблениями термина в том или ином значении.

Текстовыми источниками исследования послужили около 850 книг, выпусков лингвистических журналов и сборников, а также 250 лексикографических и справочных изданий, обследованных методом сплошной выборки. В статье приведены цитаты и даются отсылки к наиболее авторитетным источникам, содержащим значимую информацию по теме исследования. К сожалению, узкие рамки статьи не позволили в желаемом объеме расширить библиографический аппарат и увеличить количество ссылок на работы отечественных славистов.

Хронологически источники разделяются на несколько групп. Первая группа, охватывающая источники, датированные XV–XVI вв., включает работы, испытывающие очевидное греческое и южнославянское влияние. К этим работам относятся грамматические трактаты, авторство которых принадлежит Константину Философу (Костенецкому), Максиму Греку, «еллинословенская» грамматика «Адельфотис»,

«Грамматика словенская» Лаврентия Зизания, замысел которой зиждется на методологической основе, заложенной создателями «Адельфотиса», и др. Все эти грамматики объединяет приверженность эллинистической традиции в описании языковых фактов и именовании языковых объектов. К этой группе примыкает также ряд обследованных источников, условно называемых азбуковниками, которые во многих отношениях содержательно (а иногда и буквально) идентичны упомянутым выше. Выступая в качестве объектов исследования, они по указанной здесь причине не были включены в список цитируемой литературы.

Вторую группу источников формируют грамматики, опубликованные в XVII в. К их числу относятся «Азбука» Василия Бурцова-Протопопова (1637), «Грамматика Славенская» Мелетия Смотрицкого (1638), «Словянська грамматика» Ивана Ужевича (1643), «Букварь языка словенска» Симеона Полоцкого (1679) и др.

Третья группа источников включает работы, увидевшие свет в XVIII в., когда постепенно начинает меняться парадигма восприятия и содержательная трактовка дефиса как лингвистического явления, несмотря на то обстоятельство, что во многом грамматисты этого периода остаются приверженцами славянской традиции в интерпретации языковых фактов. Авторами этих работ выступают М.В. Ломоносов («Российская грамматика», 1755), Н.Г. Курганов («Российская универсальная грамматика...», 1769), А.А. Барсов («Краткие правила российской грамматики», 1773), И. Шеллер («Сокращенное латинское языкоучение...», 1787), В.П. Светов («Краткие правила и изучению языка российского», 1790), А.Д. Байбаков («Грамматика, руководствующая к познанию славено-русского языка», 1794), Ф.В. Каржавин («Вожак, показывающий путь к лучшему выговору...», 1794) и др. В описываемый период авторами этих работ дефис трактуется как знак препинания.

В четвертую группу источников входят труды, опубликованные в XIX в. К их числу относятся работы И. Орнатовского («Начертание правил российской грамматики», 1810), А.А. Прокоповича-Антонского («Чтение и письмо», 1816), Е. Филомафитского («О знаках препинания...», 1822), Я.К. Грота («Русское правописание», 1885, «Знаки препинания», 1899), В.А. Зелинского («Алфавитный справочник по русскому правописанию», 1886), Л.Ф. Воеводского («Опыт упрощения русского правописания», 1898), толковые словари и иные справочные издания. В этот период дефис теряет статус знака препинания и становится графическим знаком с набором функций, исключающим способность отражать интонационно-просодическую организацию высказывания в письменной форме.

Пятая группа источников охватывает научно-теоретические и учебные работы, а также справочные издания, опубликованные в XX в.

Большая часть этих источников, в которых термин *дефис* трактуется с современных лингвистических позиций, принадлежит советскому периоду отечественной лингвистики (И.А. Бодуэн де Куртенэ, С.В. Браиловский, С.Н. Кузнецов, Л.В. Щерба, Д.Н. Ушаков, А.Л. Трахтеров и др.).

## Исследование и результаты

### Этимологический аспект

Этимология термина *дефис* прозрачна, однако нуждается в некоторых комментариях. Термин заимствован из немецкого языка [2. С. 112; 3. С. 71<sup>1</sup>; 4. Стб. 700; 5. С. 104] и представляет собой орфографический дублет, для которого, среди прочего, характерна «вариативность отдельных буквенных символов, обусловленная применением разных систем чтения и транслитерации, в которых по-разному может реализовываться та или иная графема» [6. С. 227]. Исходной формой в языке-доноре применительно к русскому термину выступает Divis. Немецкий Divis, в свою очередь, также является заимствованием, однако относительно языка-источника существуют разные точки зрения: с одной стороны, это французский глагол *diviser* ‘делить’ [7. S. 14], с другой – латинское существительное *divisio* ‘(раз)деление’ [8. S. 892] или *divisum* – супин глагола *dividēre* [9. S. 353]. Разногласия в определении языка-источника, как видим, сводятся к учету или игнорированию роли языка-посредника, каковым здесь выступает французский, поскольку франц. *diviser*, равно как и его *part. passé* (ср. лат. *divisus*) происходят от лат. *dividēre* > *divisus* > *divisio* [10. S. 251].

В немецком языке Divis встречается уже в 1785 г. в «Orthographisches Handbuch» Кристиана Тойбеля в значениях ‘знак разделительный’ («Theilungszeichen») и ‘знак соединительный’ («Bindezeichen»), отражающих две противоположные его функции: «Denn wenn man dergleichen lange Substantiva compofita als ein einziges Wort zusammen zieht, und folche nicht vermittelt des von den Schriftfetzern fogenannten Divifes, <...> von einander trennet, <...> macht man das Lesen manchem unverftaendlicher» [11. S. 342]<sup>2</sup>. Следует заметить, что Divis не являлся поначалу элементом немецкой терминосистемы графики и орфографии, будучи всего лишь техническим обозначением, которое использовалось в полиграфии (Druckwesen)<sup>3</sup>. Даже сейчас Divis редко встречается в качестве леммы в словарях лингвистической терминологии<sup>4</sup> и практически никогда – в этимологических словарях немецкого языка, что свидетельствует об извечной склонности немецких лингвистов к чистоте языка, обусловившей обязательное изобретение синонима из своеязычного материала к словам греко-латинского происхождения [12].

## Историко-лингвистический аспект

История дефиса как графического знака в славяно-русской лингвистике насчитывает пять столетий, в течение которых он многократно менял свои названия (рис. 1), получал новые, приобретал дополнительный функционал, входил сначала в число «просодийных» знаков, позднее – в число знаков препинания, а впоследствии лишился этого статуса.

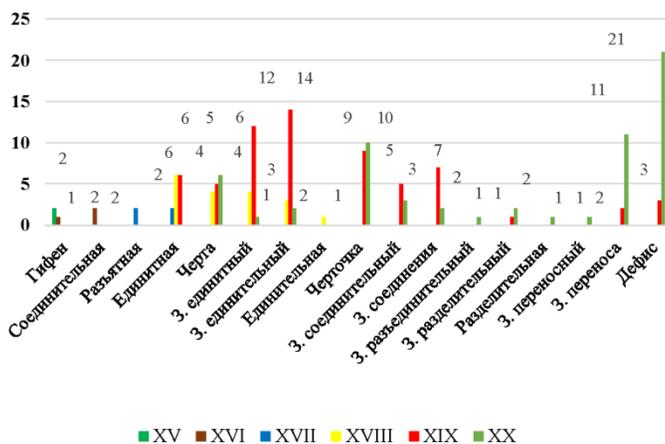


Рис. 1. Термин «дефис» и синонимичные терминологические номинации

Предположительно, дефис, а точнее, прообраз того графического знака, который значительно позднее приобрел привычную для нас форму и стал называться дефисом, впервые появился в русских лингвистических трактатах и грамматиках еще в первой четверти XV в. как результат прямого влияния эллинистической традиции на русский язык того времени. В древнегреческом языке дефис назывался  $\upsilon\phi\acute{\epsilon}\nu$  (*гифен*) и обозначал соединительную скобу или черту [13. С. 1707]<sup>5</sup>. С опорой на греческий этимон славянские грамматисты стали применять в своих рукописях орфографический дублет, различными способами транслитерируя это греческое слово («v̇фень», «ou̇фенз»). В частности, в форме «v̇фень» он встречается ок. 1424–1426 гг. в книге Константина Философа (Костенецкого) «О письменехъ»: «просѡдїѣ сѹть ꙗ сїѣ рѣ ꙗ приложєнїа сѣвѣше ѡдѣвѣнїа пѣнїи ѡзїа, вартїа, периспѡмєни, макрѡ. врахїа, дасїа, ѡїли, ѡпострофь, v̇фень, ѡподїстоли» [14. С. 481]. Костенецкий использует эту же номинацию в своем небольшом сочинении «О силах гласу»: «...мѡрїко, влахїа, ѡїли, v̇фень, ѡподїстоли, ѡ подѡвзвѣа сїѣ» [14. С. 564].

В начале XVI в. в своих рассуждениях о грамматике это слово использовал Максим Грек: «Вѣдомо да ѣ, ѡко дєсѣть сѣ просодїе ѡзїа \

варѣа /, периспомени ~, макра̀ —, врахѣа ~, дасѣа́ ^, ѱѣлѣи́ ^, а́построфòс ^, ѱфенъ<sup>6</sup> ~ и ѱподѣастоли» [14. С. 603]. При этом Грек, справедливо полагая, что бóльшая часть описанных им видов просодии («времен» и «страстей») применима только к греческому языку, замечает: «...такоже глѣмыа стрѣти. и́ а́построфос (ή́ ἀλόστροφος) ^, и́ и́фен' (ή́ ὕφεν) ~, и́ ѱподѣастоли (ή́ ὑποδιαστολή) ;, непотрѣбна о́у ва́ русъ<sup>x</sup>...» [14. С. 605].

В конце XVI в. дефис стал известен как *соединительная* (*съединительная*), сохраняя, таким образом, первичную функцию *гифена*, которую тот выполнял в древнегреческом языке. Под этим названием дефис встречается в 1591 г. как эквивалент греч. ὕφεν в львовском издании «Адельфотиса»: «Соединѣтелныа же, полагаѣтса дóлу во прикасáнѣи двóхъ речѣнѣи, естествомъ раздѣленыхъ. и́во слóжныхъ и́менахъ... [181]» [15. С. 210]. *Соединительную* автор трактата относит наряду с апострофом и гиподиастолой (совр. запятая) к так называемым «страстям», которые суть «глáса стра́ждущаго знáменіе, соединѣн[н]аа или раздѣленнаа разсужда́ющи».

В 1596 г. *съединительная* в значении ‘знак переноса или строкоделения’ обнаруживается в «Грамматике словенской» Лаврентия Зизания: «Внегда́ пишѣмъ взетро́иць, и́ къконцѣ пишущей и́деже не взѣмѣцѣтса речѣніе, тогда́ на́ кóнцѣ единóа строки речѣнію пò соуцѣ, вначáлѣ же другѣа другóму пóлѣ. Тогда́ съединѣтелнаа съединѣтѣ о́но речѣніе раздѣлѣнное» [16. С. 14 об.]. Очевидно, что гипотеза В.Ф. Ивановой [3. С. 71], согласно которой Зизания следует считать первым грамматистом своего времени, который ввел номинацию *соединительная* для обозначения «особого знака, служащего для графического соединения разделенных пробелом частей слов», т.е. того, что мы сейчас называем дефисом, не совсем точна, поскольку первенство в отношении этого термина следовало бы признать за автором «Адельфотиса». Если рассуждать о содержании самого понятия, номинированного этим термином, то именно Константин Философ (Костенецкий) первым ввел его в лингвистический обиход, воспользовавшись для этого лексическим ресурсом греческого языка. Кроме того, исследование показывает, что функционал *соединительной* в «Адельфотисе» и *съединительной* у Зизания различен.

В первой половине XVII в. дефис получил наименование *разъятная*. Название отражало новую его функцию – служить средством смыслового разделения (разъятия) на части слова, которое в зависимости от своего значения могло писаться как слитно, так и раздельно (ср.: «несущий» и «несущий»). Видимо, так в 1638 г. в «Грамматике Славенской» понимал *разъятную* Мелетий Смотрицкий: «Рáтнаа мѣсто заѣмлетъ в' речѣнѣи рáдѣлнò [=рáд-] в' тóде и́ е́дино слѣтѣса мо́гущѣ... [102]» [17. С. 85]. Впрочем, этот пример у Смотрицкого можно истолковать и как образец разделения слова на части при переносе, хотя такое предполо-

жение не кажется верным, поскольку в функции переноса у Смотрицкого выступает тот же графический знак, но под другим названием (см. ниже). Очевидно, что в аналогичном значении *разъятную* в 1679 г. трактовал в «Букваре языка словенска» и Симеон Полоцкий, который хотя и включил ее в число строчных знаков препинания, сопроводив ее название характерным зигзагом, но не пояснил, с какой целью она должна употребляться в тексте: «Стрѣчнаа препина́нїа. Ра́йтнаа» [18. С. 76 об.].

Параллельно с номинацией *разъятная* в работах Смотрицкого и Полоцкого, относящихся к XVII в., встречается наименование *единитная*, отражающее еще одну функцию дефиса – выступать в качестве знака переноса, объединяющего две части разделяемого при переносе слова. Так, у Смотрицкого читаем: «...є̣динїтнаа ѣкѡ же ра́йтнаа в' реченїй мѣсто и ѣма̣, но не ра́дѣл'но̣, з' строки в' стрѡку преходящѣ... [102б]» [17. С. 86]; ср. с функционалом *съединительной* у Зизания.

В связи со сказанным выше возникает некоторое сомнение в корректности утверждения, что «по происхождению дефис – разделительный знак», который «в русской традиции уже в XVIII в. трактовался как “единительный” (или “единитный”) знак (напр. М.В. Ломоносовым и А.А. Барсовым)» [2. С. 112]. Свою «единительность» или «единитность», иначе говоря, способность выступать в качестве соединительного знака, дефис продемонстрировал еще в начале XV в., т.е. задолго до появления грамматик Ломоносова и Барсова (см. выше). Если принять во внимание происхождение дефиса как такового, то правильность этого утверждения верна лишь в части этимологии самого термина – «Divis» (от лат. *divisio* ‘(раз)деление’) – и только в этом, поскольку функция разделения слова на части (слоги) была описана впервые в XVII в. Как видим, ко времени появления грамматик Ломоносова и Барсова обе этих функции вместе и по отдельности уже были отмечены в лингвистических трактатах, относящихся к разным историческим периодам. Упомянутые ученые всего лишь отразили одну из функций дефиса в своих грамматических сочинениях (см. далее).

В XVIII в. дефис перестали называть *соединительной* и *разъятной*. В дополнение к встречавшейся у Смотрицкого и Полоцкого и сохранившейся в описываемый период номинации *единитная*<sup>7</sup>, которая понимается исключительно как знак переноса, дефис стал именоваться *чертой*, *знаком единительным*, *знаком единитным* и *единительной*. На протяжении XVIII в. дефис, в отличие от XVII в., когда он относился к так называемым «просодийным страстям», считается уже знаком препинания.

Название *черта* (просто черта либо черта, определяемая как соединительная, единительная или единитная) встречается в 1773 и 1786/1788 гг. у Барсова [19. С. 96; 20. С. 74, 76]. Использование этой номинации, очевидно, обусловлено формой дефиса, однако значения, передаваемые этим термином, у разных авторов различны. Если в

«Кратких правилах...» Барсова и в «Грамматике, руководствующей к познанию славено-российскаго языка» А. Д. Байбакова это – знак переноса, то в «Вожаке, показывающем путь к лучшему выговору...» Ф.В. Каржавина дефис – это знак, указывающий на слитное произнесение частей слов или сложных слов, объединенных общей семантикой. Ср.: у Байбакова: «Для удобнѣйшаго чтенія употребляются знаки: <...> *черта единительная* (-)» [21. С. 8]<sup>8</sup>; у Каржавина: «Соединительная черта употребляется для соединенія въ произношеніи двухъ или трехъ словъ къ одному выговору принадлежащихъ или одну только вещь изъясняющихъ...» [22. С. 23].

Именованія *знак единительный* и *знак единитный* в значеніи ‘знак переноса’ используют в «Російской грамматике» М.В. Ломоносов [23. С. 51, 61] и в «Російской универсальной грамматике» Н.Г. Курганов: «Единитный знакъ показываетъ раздѣленное въ двѣ строки одно слово...» [24. С. 105]. При этом Ломоносов, в отличие от Курганова, *знак единитный* имплицитно толкует и как *знак слогоделения*, выявляя, таким образом, еще одну функциональную грань дефиса: «Здѣсь наблюдать должно, чтобы не разлучать буквъ, до одного склада надлежащихъ» [23. С. 61]. В значеніях, совпадающих с выделяемыми Ломоносовым, а также в качестве знака, указывающаго на слитное произнесение сложных слов и их семантическую целостность, термин *знак единительный* встречается в переведенном М.А.Б. с немецкаго языка «Сокращенном Латинском языкоученіи...» И. Шеллера [25. С. 12]. В значеніи ‘знак переноса’ термин *знак единитный* употребляет В.П. Светов: «*Единитный знакъ* (-) ставится въ переносѣ словъ при концѣ строчекъ...» [26. С. 27].

В XIX в. названія *единитная*<sup>9</sup>, *черта*<sup>10</sup>, *знак единитный*<sup>11</sup> и *знак единительный*<sup>12</sup> продолжали широко употребляться. В особенности это относится к двум последним номинаціям; количество этих словоупотребленій увеличилось в несколько раз. В 1822 г. впервые в исторіи дефиса был поставлен под сомненіе его статус как знака препинанія, каковым он считался в XVIII в. и почти всю первую четверть XIX в. Ср.: «...не должно включить в число знаковъ препинанія *горизонтальной получерты*, употребляемой для означенія переноски недописаннаго слова изъ одной строки въ другую; или для показанія сложнаго изъ нѣсколькихъ словъ реченія...» [27. С. 100]<sup>13</sup>.

В описываемый период номенклатура названій, объединяемых универсальным термином *дефис*, обогатилась еще несколькими номинаціями, в числе которых *черточка*, *знак соединительный*, *знак соединения*, *знак разделительный*, *знак раздельный*, *знак переноса* и собственно *дефис*. Каждая такая номинація отражает ту или иную функциональную особенность дефиса.

*Черточка* употребляется при описании внешней формы знака в составе определений либо как самостоятельное его название, как правило, функционально тождественное *знаку единственному, знаку соединительному и знаку соединения*. Ср. у Хованского: «...прочія [нарѣчія] по-дружески, по-молодецки, по-русски и пр. соединяются съ предлогомъ черточкою» [28. С. 35–36]; у Зелинского: «Отъ знака черты, или тире, который считается знакомъ препинанія, слѣдуетъ отличать *соединительный* знакъ, или черточку, которая ставится между двумя словами, выражающими одно понятіе» [29. С. 89]; у Даля: «*Единѣнная*, переносная черточка въ письмѣ, соединяющая слово» [30. С. 515]. В отдельных случаях черточку предлагалось употреблять в качестве знака, замещающего «ъ» в функции разделения, отчего возникло еще одно аллонимическое название – *знак раздельный* [31. С. 93]. *Черточка*, равно как *знак соединительный* и *знак соединения*, отражала три функции дефиса: переноса (строкоделения), слогоделения и соединения частей сложных слов, выражающих одно понятие (речение).

Название *знак раздельный* встречается у И. Орнатовского: «Третьи [знаки препинанія] служатъ къ исправному соединенію слоговъ въ словахъ простыхъ и сложенныхъ, и къ вразумительному перенесенію оныхъ изъ одной строки въ другую, таковы суть: знакъ единичный, и раздѣлительный (-)...» [32. С. 305]. В определении Орнатовского *знак раздельный* понимается как знак переноса.

Номинация *знак переноса*, однозначно отражающая одну из функций дефиса, отмечена в конце XIX в. в «Опыте упрощенья русско-го правописанья» Л.Ф. Воеводского: «**Знакъ переноса** [знакъ дополнительный] ставится въ конце строки при начальной части слова, остальная часть котораго перенесена въ следующую строку. При этомъ слово разделяется на две части такъ, чтобы каждая изъ нихъ была удобопронимасима, и чтобы правильное произношенье не нарушалось» [33. С. 21]; у П.П. Коломнина: «...въ составъ типографскаго шрифта входятъ еще <...> и некоторые общеупотребительные знаки, какъ-то: дефисъ или знакъ переноса (-)...» [34. С. 103]. Последняя цитата взята из «Краткихъ сведений по типографскому делу» и интересна тем, что ее источником выступает не лингвистическое сочинение, а, выражаясь современным языком, руководство по издательскому делу, однако в нем встречается термин *дефис*, на котором следует остановиться более подробно.

В обследованных источниках содержится информация о первом случае лексикографирования термина *дефис*, однако этот случай датирован началом XX в. Речь идет о «Большой Энциклопедии» под ред. С.Н. Южакова, в которой говорится: «Дефисъ, въ книгопечатномъ дѣлѣ знакъ переноса или соединенія» [35. С. 381]. На самом деле интересующее нас терминопотребление в XIX в. фиксируется гораздо раньше,

правда, не в лемматизированном виде и не в словарных или энциклопедических изданиях. *Дефис* встречается в 1869 г. в изданном неизвестным составителем в Санкт-Петербурге «Корректорном списке», который включает 700 слов, «наибольше требующих одинаковаго начертанія»: «*Географическія* имена, составленныя изъ прилагательныхъ съ существительными, могутъ обойтись безъ дефиса, потому что прилагательное поставленное съ прописной отличаетъ и безъ дефиса всю последующую декорацию отъ всего на свѣтъ» [36. С. 40–41]. Позднее термин *дефис* фиксируется в «Справочном орфографическом указателе спорных слов, для руководства типографии при печатании изданий», составитель которого скрывается под аббревиатурой И. А. Б.: «...же употребляется безъ дефиса во всѣхъ случаяхъ, исключая все-же и кто-му-же» [37. С. 8].

Уже упоминавшийся выше Коломнин в «Кратких сведениях по типографскому делу» устанавливает случаи употребления дефиса, который ставится «1) Въ двойныхъ фамиліяхъ... 2) Въ названіяхъ или выраженіяхъ, хотя и составленныхъ изъ двухъ словъ, но представляющихъ одно цѣлое... 3) ...между словами и при переносахъ всегда вплотную, не отдѣляясь съ боковъ шпациями. При сокращеніяхъ нерѣдко дефисъ замѣняетъ выпущенныя буквы» [34. С. 217]. Функции дефиса сводятся у Коломнина к соединению семантически нераздельных слов, включая имена собственные (например, Немирович-Данченко), или частей сложных слов, к сокращению слов и их переносу из одной строки в другую.

Как видим, на протяжении всего XIX в. термин *дефис* не входит в терминологические системы лингвистики, графики и орфографии, а относится к номенклатуре, обсуживающей исключительно сферу печати и книгоиздания.

В XX в. интересующая нас терминология представлена такими номинациями, как *черта*, *знак единитный*, *знак единительный*, *черточка*, *знак соединительный*, *знак соединения*, *знак разъединительный*, *знак разделительный*, *разделительная*, *знак переносный*, *знак переноса*, *дефис*. Поскольку целый ряд номинаций в этот период времени либо становится частотным, либо окончательно выходит из употребления, целесообразно ограничиться при анализе интересующего нас терминопотребления первой третью XX в.

В описываемый период номинация *черта* становится более употребительной при характеристике *тире* как знака препинания, но не дефиса. *Черта* (соединительная) встречается в 1934 г. в «Толковом словаре русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова в составе толкования лексемы *дефис*: «Короткая черточка, употр. как знак переноса или как соединительная черта между словами...» [4. Стб. 700].

*Знак единитный* в малопонятной форме «знак единичный» встречается как синоним дефиса в «Синтаксисе русского языка в образцах и

задачах» С.В. Кузнецова и притом ошибочно используется в значении ‘тире’: «Употребление соединительного знака-черточки (дефис, единичный знак). “У меня отец крестьянин, ну а я – крестьянский сын”. (Есенин)...» [38. С. 176].

*Знак соединительный* встречается в статье С.Н. Браиловского о знаках препинания, опубликованной в 1905 г. в «Русском Филологическом Вестнике»: «Черточка или соединительный знак (-) употребляется при соединении двухъ или трехъ словъ въ одно, для обозначения одного понятія. Такими словами въ русскомъ языкѣ являются сложныя имена существительныя, имена прилагательныя, мѣстоименія, числительныя и другія части рѣчи... <...> Тотъ же знакъ употребляется при сокращеніи слова, если выпускаются срединныя буквы...» [39. С. 61–62]. Браиловский, как видим, наряду с соединительной функцией, актуализируемой в именовании *знак соединительный*, выделяет еще одну функцию дефиса как знака сокращения, используемого внутри сокращаемых слов.

В статье Браиловского встречаются еще два параллельных синонимичных дефису термина – *разделительная* и *знак переносный*, функционал которых очевидным образом вытекает из их названия: «При раздѣленіи слова на слоги, при переносѣ части слова изъ одной строки въ другую употребляется также черточка, но она называется *раздѣлительною*, или переноснымъ знакомъ...» [39. С. 61–62].

Продолжает широко употребляться название *черточка* (см. выше у Браиловского и Кузнецова), которое вплоть до нашего времени оказывается чрезвычайно частотным, поскольку выступает в качестве ключевого обозначения при описании внешней формы дефиса. *Черточка* в функции знака переноса как синоним упоминаемого автором *знака единительного* встречается в работе «Из методики русской грамматики» С.Н. Прядкина [40. С. 146], в функции знака словосложения в работе «Об отношении русского письма к русскому языку» И.А. Бодуэна де Куртенэ [41. С. 86], в функции знака членения слова на морфемы в докладе «К вопросу о транскрипции» Л.В. Щербы [42. С. 17], в «Проекте Главнауки о новом правописании» [43. С. 53], авторы которого рассматривают *черточку* или дефис как знак переноса или присоединения к слову частицы и при этом определяют, что *черточка* (дефис) не является знаком препинания, и пр.

Название *знак переноса* употребляется в уже упоминавшихся выше «Большой Энциклопедии» под ред. С.Н. Южакова (1902), «Проекте Главнауки о новом правописании» (1930), «Толковом словаре русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова (1934).

Термин *дефис* получает все большее распространение на фоне развернутой в СССР кампании за всеобщую грамотность, в рамках которой массово выпускаются различные учебные издания (учебники,

учебные пособия, рабочие тетради и т.п.), оживленного обсуждения реформы нового правописания, попыток создать письменность для народностей, населяющих национальные окраины, и тем самым поднять их культурно-образовательный уровень. Термин употребляется, к примеру, в «Рабочей книге по орфографии» [44. С. 88]: «Сложные прилагательные, т.-е. состоящие из двух корней, пишутся или вместе (если такое соединение корней встречается часто), или через дефис (черточку) (если такое сочетание корней встречается сравнительно редко»; в сборнике «Русский язык в школах национальных меньшинств» [45. С. 166]: «Более длинные и более новые сложные слова пишутся с черточкой (дефисом)»; в «Проекте Главнауки о новом правописании» (1930) и др.

*Дефис* лексикографирован в первой трети XX в. в «Большой Энциклопедии» под ред. С.Н. Южакова (1902) и в «Толковом словаре русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова (1934).

### Функциональный аспект

101 выявленный случай употребления термина *дефис* и его аллонимических названий был внесен в таблицу с разнесением по автору (источнику), году и функциям, установленным в результате анализа контекстов.

#### Описание функций дефиса и соотносимых с ним номинаций

Название	Автор/источник	Год	Функция
Гифен	Константин Философ	1424–1426	Соединение
	Максим Грек	1500 (нач. XVI в.)	Соединение
Дефис	«Корректирный список»	1869	Соединение
	«Справочный орфографический указатель»	1898	Соединение
	Коломнин	1899	Перенос, соединение, сокращение
	Южаков	1902	Перенос, соединение
	«Рабочая книга»	1926	Соединение
	«Русский язык в школах»	1928	Соединение
	«Проект Главнауки»	1930	Соединение
	Ушаков	1935	Перенос, соединение
Единительная	Байбаков	1794	Перенос
Единитная	Смотрицкий	1638	Перенос
	Максимов	1723	Перенос
	Поликарпов-Орлов	1725	Перенос
	Барсов	1773, 1786/1788	Перенос
	Соколов	1797	Перенос
	«Российская грамматика Имп. Акад. Наук»	1802, 1819	Перенос
	«Грамматика училищ»	1822	Перенос, слоговоеделение

Название	Автор/источник	Год	Функция
	Рейф	1845, 1863	Соединение
	Даль	1863	Соединение
	«Словарь Имп. Акад. Наук»	1897	Перенос
Знак единительный	Ломоносов	1755	Перенос, слогоделение
	Шеллер	1787	Соединение
	Бутовский	1809	Соединение
	Померанцев	1813	Перенос, соединение
	«Начальные правила»	1816	Перенос
	«Российская грамматика»	1816	Перенос, соединение
	«Учебная книга»	1820	Перенос, слогоделение
	Меморский	1823	Перенос, соединение
	Кряжев	1834	Перенос, слогоделение
	Рейф	1845, 1863	Перенос, соединение
	Давыдов	1852	Перенос, соединение
	Березин	1874	Соединение
	Клюшников	1878	Соединение
Зелинский	1886	Соединение	
«Словарь Имп. Акад. Наук»	1897	Перенос, соединение	
Прядкин	1905	Перенос	
Знак единитный	Ломоносов	1755	Перенос, слогоделение
	Курганов	1769	Перенос, слогоделение
	Светов	1790	Перенос, слогоделение
	Розанов	1810	Перенос, соединение
	Орнатовский	1810	Соединение
	Вербицкий	1813	Перенос, соединение
	Радугин	1826	Перенос, слогоделение
	Половцов	1835	Слогоделение, соединение
	Рейф	1845, 1863	Перенос, соединение
	Березин	1874	Перенос, соединение
	Клюшников	1878	Соединение
«Словарь Имп. Акад. Наук»	1897	Перенос, соединение	
Кузнецов	1936	Соединение	
Знак отделения	Гейм	1802	Разделение
Знак переноса	Татищев	1824	Перенос
	Воеводский	1898	Перенос
	Коломнин	1899	Перенос
	Южаков	1902	Перенос, соединение
Знак переносный	Браиловский	1905	Перенос, слогоделение
Знак разделения	Бредер	1809	Перенос, слогоделение
Знак разделительный	Орнатовский	1810	Перенос, слогоделение
Знак раздельный	Прокопович-Антонский	1816	Разделение
Знак соединения	Гейм	1802	Соединение
	Грамматин и Паренóго	1808	Соединение
	Бредер	1809	Соединение

*Иванов А.В. Многоликий дефис*

Название	Автор/источник	Год	Функция
	Татищев	1824	Соединение
Знак соединительный	Розанов	1810	Перенос, соединение
	Вербицкий	1813	Перенос, соединение
	«Начальные правила»	1816	Перенос, слогоделение
	«Учебная книга»	1820	Перенос, слогоделение
	Давыдов	1852	Соединение
	Зелинский	1886	Соединение
	Браиловский	1905	Перенос, слогоделение, соединение, сокращение
	Кузнецов	1936	Соединение
Разделительная	Браиловский	1905	Перенос, слогоделение
Разъятная	Смотрицкий	1638	Разделение
	Полоцкий	1679	Разделение
Соединительная	«Адельфотис»	1591	Соединение
	Зизаний	1596	Перенос
	«Российская грамматика Имп. Акад. Наук»	1802, 1819	Перенос, слогоделение
Черта (полу-черта) горизонтальная	Филомафитский	1822	Перенос, соединение
Черта единительная	Барсов	1773, 1786/1788	Перенос
	Байбаков	1794	Перенос
Черта единитная	Барсов	1773, 1786/1788	Перенос
Черта соединительная	Каржавин	1794	Соединение
	Татищев	1824	Перенос, соединение
	Давыдов	1852	Перенос, слогоделение, соединение
	Ушаков	1935	Перенос, соединение
Черточка	Грамматин и Паренóго	1808	Соединение
	Татищев	1824	Перенос, соединение
	Половцов	1835	Слогоделение, соединение
	Даль	1863	Перенос, соединение
	Грот	1885, 1899	Соединение
	Зелинский	1886	Соединение
	Прядкин	1905	Перенос
	Браиловский	1905	Перенос, слогоделение, соединение, сокращение
	Щерба	1912	Разделение
	Бодуэн	1912	Соединение
	«Рабочая книга»	1926	Соединение
	«Русский язык в школах»	1928	Соединение
	«Проект Главнауки»	1930	Соединение
	Ушаков	1935	Перенос, соединение
	Щерба	1935	Соединение
	Кузнецов	1936	Соединение

Анализ табличных данных позволяет сделать некоторые выводы относительно развития функций дефиса и соотнесенных с ним номинаций в период с XV по XX в.

1. Функция соединения слов или частей слов приписывается дефису уже в первой половине XV в. (Константин Философ). Эта функция последовательно реализуется дефисом под разными названиями на всем протяжении его существования как графического знака.

2. Функция переноса слов из одной строки в другую, как правило, сопровождающаяся сопутствующим процессом строкоделения, выявляется в конце XVI в. (Зизаний) и фиксируется грамматистами вплоть до нашего времени.

3. Функция разделения (разъятия) слов на части отмечена в первой половине XVII в. (Смотрицкий). С течением времени эта функция конкретизируется, будучи дополнена в середине XVIII в. сопутствующей ей функцией слогоделения (Ломоносов), а в начале XX в. функцией членения слова на морфемы (Щерба)<sup>14</sup>.

4. В конце XIX в. дефис начинает использоваться в функции сокращения, заменяя собой слоги, сокращаемые в середине слов (Коломнин).

5. Анализ данных позволяет в ряде случаев установить несоответствие плана выражения некоторых терминологических номинаций плану их содержания. Приведенные в таблице названия не всегда соответствуют той функции, которую они реализуют. Так, *соединительная* у Зизания и в «Российской грамматике Имп. Акад. Наук» выполняет, по сути, функцию переноса, членения слов на слоги, т.е. функцию разделительную. Таковы же *единительная* (Байбаков), *единитная* (Смотрицкий, Максимов, Поликарпов-Орлов, Барсов, Соколов, «Российская грамматика Имп. Акад. Наук», «Грамматика училищ», «Словарь Имп. Акад. Наук»), *знак единительный* (Ломоносов, Померанцев, «Начальные правила», «Российская грамматика» 1816 г., Меморский, Кряжев, Давыдов, «Учебная книга», «Словарь Имп. Акад. Наук», Прядкин, Рейф), *знак единитный* (Ломоносов, Курганов, Светов, Розанов, Вербицкий, Радугин, Половцов, Березин, «Словарь Имп. Акад. Наук», Рейф), *знак соединительный* (Розанов, Вербицкий, «Начальные правила», «Учебная книга», Браиловский), *черта единительная* (Барсов, Байбаков), *черта единитная* (Татищев), *черта соединительная* (Давыдов, Ушаков).

## Заключение

1. История существования дефиса в семантическом пространстве русского языка насчитывает около пятисот лет, в течение которых дефис появлялся под двадцатью двумя названиями в работах славянских и русских грамматистов. В ряду этих названий *гифен*, *разъятная*, *со-*

*единительная, дефис, единительная, единитная, знак единительный, знак единитный, знак отделения, знак переноса, знак переносный, знак разделения, знак разделительный, знак раздельный, знак соединения, знак соединительный, разделительная, черта (получерта) горизонтальная, черта единительная, черта единитная, черта соединительная, черточка.* Большая часть перечисленных выше номинаций встречается в лингвистических работах, относящихся к последней четверти XVIII в. и к XIX в.

2. Первые упоминания о графическом знаке, известном сейчас под названием *дефис*, встречаются в 1424–1426 гг. в книге славянского философа Константина Философа (Костенецкого) «О письменехъ», где *дефис* выступает как *гифен*, а в начале XVI в. в грамматических трактатах Максима Грека. В конце XVI в. *дефис* под именем *соединительная* (*съединительная*) упоминается в «Адельфотисе» (1591) и у Лаврентия Зизания (1596). В XVII в. в грамматике Мелетия Смотрицкого (1638) и в «Букваре языка словенска» Симеона Полоцкого (1679) *дефис* получил наименования *разъятная* и *единитная*.

3. Термин *дефис* использовался в орфографических и корректурных списках слов, начиная как минимум с 1869 г., и функционировал как элемент номенклатуры, обслуживающей потребности печати и книгоиздательского дела. Впервые термин был лексикографирован в 1902 г. в «Большой Энциклопедии» под ред. С.Н. Южакова.

4. Все названия дефиса как графического знака так или иначе отражают реализуемые им функции. Однако, несмотря на то, что *дефис*, исходя из этимологии этого названия, представляется знаком разделительным, первой его функцией, начиная с XV в., стала функция соединения частей слов. Функция разделения (разъятия) слова на части (слоги, морфемы) была описана впервые только в XVII в. (Смотрицкий).

5. Различные наименования дефиса не всегда способны точно передавать реализуемые им функции. Исследование показывает, что такой вывод справедлив в отношении *соединительной, единительной, единитной, знака единительного, знака единитного, знака соединительного, черты единительной, черты единитной, черты соединительной*. Перечисленные названия прямо указывают на функцию соединения, однако фактически реализуют функцию переноса, членения слов на слоги, т.е. функцию разделения.

#### Примечания

<sup>1</sup> В пособии В.Ф. Ивановой немецкий эквивалент написан с ошибкой: «Devis» вместо «Divis». Кроме того, дается неправильный перевод латинского этимона «divisio – разделяю». Правильный вариант – «(раз)деление».

<sup>2</sup> «Ведь если объединить такие длинные составные существительные в одно слово и не отделить их друг от друга с помощью того, что наборщики называют дефисом... то некоторые не поймут прочитанного» (перевод мой. – А.И.).

<sup>3</sup> Это утверждение вполне применимо и к русскому термину *дефис*, о чем будет сказано ниже.

<sup>4</sup> Исключение разве что составляет «Sprachwissenschaftliches Wörterbuch» Иоганна Кноблоха, где искомый термин выступает только в значении ‘знак соединительный’: «*Divis* (n.) = der Bindestrich» [46. S. 657]. *Divis* как лемма иногда встречается в толковых словарях общего типа, к примеру, в «Deutsches Wörterbuch» Герхарда Варига: «*Divis* <... n.> Bindestrich, Silbentrennungszeichen» [9. S. 353] или в «Das Große Wörterbuch der deutschen Sprache» Дудена: «**Divis**... 1. (Druckw.) *Bindestrich*. 2. (veraltet) *Teilungszeichen*» [47. S. 549]. Второе значение *Divis* как знака разделительного составителями некоторых современных немецких толковых словарей если и игнорируется, то по причине его «устарелости» в отличие от сохраняющихся двух значений у его русского эквивалента.

<sup>5</sup> Ср. у Плутарха: ἀναγινώσκειν ὁφέν ‘читать слитно’.

<sup>6</sup> У справщика Никифора Симеонова в перечне просодий, перечисляемых Максимом Греком, встречается также написание «оуфень» [14. С. 1010].

<sup>7</sup> Эта номинация встречается в «Грамматике славенской» Ф. Максимова (1723), в «Технологии» Ф. Поликарпова-Орлова (1725), в «Кратких правилах Российской грамматики» А. Барсова (1773), в «Российской грамматике» А. Барсова (ок. 1786/1788 гг.), в «Начальных правилах Российской грамматики» П. Соколова (1797).

<sup>8</sup> Только у этого автора встретился в XVIII в. термин *единительная* (как субстантивированное прилагательное) в приложении к графическому знаку переноса: «Единительная [-] въ концѣ строки полагается» [21. С. 9].

<sup>9</sup> Встречается в «Российской грамматике Имп. Акад. Наук» (1802; 1819), в «Грамматике, изданной Главным Правлением училищ» (1822), в «Новом карманном словаре...» Ф. Рейфа (1845), в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля (1863), в «Словаре русского языка Имп. Акад. Наук» (1897). Все эти словоупотребления объединены одним общим значением – ‘знак переноса’.

<sup>10</sup> Встречается в работах Е. Филомафитского (1822), И.И. Давыдова (1852), Я.К. Грота (1899) и др. Термин *черта* используется в работах этих авторов, как правило, в двух значениях – 1) ‘знак переноса’ и 2) ‘знак соединения частей сложного слова’.

<sup>11</sup> Встречается в работах И. Орнатовского (1810), Ф.Ф. Розанова (1810), А.А. Вербицкого (1813), М.Г. Радугина (1826), В.А. Половцова (1835), в «Новом карманном словаре...» Ф. Рейфа (1845), в «Объяснении русских слов...» того же автора (1863), в «Русском энциклопедическом словаре» И.Н. Березина (1874), в «Энциклопедическом Все-научном словаре» В. Клюшникова (1878), у Я.К. Грота (1885, 1899), в «Словаре русского языка Имп. Акад. Наук» (1897) и др., будучи используем в основном в двух значениях – 1) ‘знак переноса’ и 2) ‘знак соединения частей сложного слова’. Следует, однако, отметить, что 1) у Орнатовского и у Половцова *знак единитный* толкуется, среди прочего, как знак слогаделения, 2) в словарях Березина и Клюшникова термин выступает только в значении знака, соединяющего части сложного слова.

<sup>12</sup> Встречается в работах М.П. Бутовского (1809), А.И. Померанцева (1813), в «Начальных правилах русской грамматики» (1816), в «Российской грамматике» (1816), в «Учебной книге русского языка» (1820), в работах М.Ф. Меморского (1823), В.С. Кряжева (1834), И.И. Давыдова (1852), В.А. Зелинского (1886), в «Новом карманном словаре...» Ф. Рейфа (1845), в «Объяснении русских слов...» того же автора (1863), в «Русском энциклопедическом словаре» И.Н. Березина (1874), в «Энциклопедическом Все-научном словаре» В. Клюшникова (1878), у Я.К. Грота (1885, 1899), в «Словаре русского языка Имп. Акад. Наук» (1897) и др. Термин используется, как правило, в двух значениях – 1) ‘знак переноса’ и 2) ‘знак соединения частей сложного слова’. При этом у Бутовского и Зелинского, а также в словарях Березина и Клюшникова он встречается только во 2-м значении; в «Начальных правилах русской грамматики», в «Учебной книге русского языка», у Кряжева – только в 1-м значении.

<sup>13</sup> То же позднее читаем у Я.К. Грота: «Отъ черты, служащей знакомъ препинанія, должно отличать черточку – (или, какъ въ старину говорили, единитный знакъ)» [48. С. 110; 49. С. 799]. Л.В. Щерба писал по этому поводу, что черточка (дефис), будучи «дополнительным письменным знаком», не может считаться знаком препинания, поскольку «не имеет отношения к фразовой интонации» [50. С. 370].

<sup>14</sup> В первой половине XX в. дефис, используемый при морфемном членении слов, получил статус транскрипционного знака, применяемого «для обозначения межслоговой границы с целью избежать перераспределения согласных фонем на стыках слогов» [51. С. 121]. Знак встречается в работах Г. Суита, Д. Джоунза и др. В этом статусе дефис фактически выполняет разделительную функцию.

#### Список источников

1. *Большой академический словарь русского языка*. Т. V: Деньга–Жюри. М.; СПб. : Наука, 2006.
2. *Букчина Б.З.* Дефис // *Русский язык. Энциклопедия* / гл. ред. Ю.Н. Караулов. М. : БРЭ; Дрофа, 1998.
3. *Иванова В.Ф.* Современный русский язык. Графика и орфография. М. : Просвещение, 1976.
4. *Толковый словарь русского языка* : в 4 т. Т. 1: А–Кюрины / под ред. Д.Н. Ушакова. М. : Терра, 1996.
5. *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. М. : Астрель : АСТ, 2001.
6. *Иванов А.В.* Метаязык фонетики и метрики. Архангельск : Поморский ун-т, 2004.
7. *Neubürger H.* Der Korrektor. Eine Anleitung für Alle, welche Korrekturen richtig lesen und die darin aufgefundenen Fehler verständlich anzeichnen lernen wollen. Mit einer kurzgefaßten Terminologie der Buchdruckerkunst. Leipzig : Heinrich Hunger, 1846.
8. *Das große Conversations-Lexicon für die gebildeten Stände*. Bd. 7. Abt. 4. Degradation-Eisen / hrsg. von J. Meyer. Hildburghausen : Druck und Verlag des Bibliographischen Instituts, 1846.
9. *Wahrig G.* Deutsches Wörterbuch. Mit einem „Lexikon der deutschen Sprachlehre“. München : Mosaik Verlag GmbH, 1989.
10. *Dauzat A.* Dictionnaire étymologique de la langue française. Paris : Librairie Larousse, 1938.
11. *Täubel Ch.G.* Orthotypographisches Handbuch. Halle und Leipzig : bey Christian Gottlob Täubel, 1785.
12. *Иванов А.В.* Фонетическая терминология М. В. Ломоносова в немецких переводах (на материале «Российской грамматики» и ее немецкого перевода) // *Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2022. № 2. С. 5–18.
13. *Дворецкий И.Х.* Древнегреческо-русский словарь : в 2 т. Т. 2: М–Ω. М. : ГИС, 1958.
14. *Ягич И.В.* Изслѣдованія по русскому языку. Т. I: Разсужденія южнославянской и русской старины о церковно-славянскомъ языкѣ. СПб. : Типографія Императорской Академіи Наукъ, 1895.
15. *Adelphotes.* Die erste gedruckte griechisch-kirchenslavische Grammatik. L'viv-Lemberg 1591 / hrsg. von O. Horbatsch. München : Kubon & Sagner, 1973.
16. *Зизаний Л.И.* Грамматика словенска съвершена искусства осми частей слова и иных нужных новоставлений. Вильно : В друкаръни Братской, 1596.
17. *Hramatiki ili pismennica jazyka sloven'skaho, Kremjaneč, 1638:* eine gekürzte Fassung der kirchenslavischen Grammatik von Meletij Smotryčkyj / hrsg. von O. Horbatsch. München : Kubon & Sagner, 1977.
18. *Полоцкий С.* Букварь языка славенска, сирѣчь начало оученія дѣте<sup>м</sup>, хотящы<sup>м</sup> оучитиса чтенію писаній. М. : В типографіи вѣрхнѣй, 1679.

19. **Барсов А.А.** Краткія правила Россійской грамматики... М. : Печатаны при Императорскомъ Московскомъ университетѣ, 1773.
20. **Россійская** грамматика А.А. Барсова / под ред. Б.А. Успенского. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981.
21. **Байбаков А.Д.** Грамматика руководствующая къ познанію славено-россійскаго языка. Киевъ : Въ Типографіи Кіевопечерскія лавры, 1794.
22. **Каржавин Ф.В.** Вожакъ, показывающій путь къ лучшему выговору буквъ и рѣченій Французскихъ. СПб. : Печ. у И.К. Шнора, 1794.
23. **Ломоносов М.В.** Россійская Грамматика. СПб. : При Императорской Академіи Наукъ, 1755.
24. **Курганов Н.Г.** Россійская универсальная грамматика, или Всеобщее писмословіе... СПб. : Печатана при морскомъ Корпусѣ, 1769.
25. **Шеллер И.** Сокращенное Латинское языкоученіе или Грамматика новѣйшая... / Съ Нѣмецкаго на Россійскій языкъ переведена М.А.Б. М. : Въ Университетской Типографіи, у Н. Новикова, 1787.
26. **Светов В.П.** Краткія правила ко изученію языка Россійскаго... СПб., 1790 (1795).
27. **Филомафитский Е.** О знакахъ препинанія вообще и въ особенности для Россійской словесности // Сочиненія въ прозѣ и стихахъ. Труды Общества любителей Россійской словесности при Императорскомъ Московскомъ университетѣ. Ч. 2. М. : Въ Университетской Типографіи, 1822. С. 72–134.
28. **Хованский А.А.** Библиографія // Филологическія Записки. 1873. Вып. II. С. 1–41.
29. **Зелинский В.А.** Алфавитный справочникъ по русскому правописанію. Составленъ по Гроту. М. : Типографія Э. Лисснера и Ю. Романа, 1886.
30. **Даль В.И.** Толковый словарь живого великорусскаго языка : в 4 т. Т. 4: Р–V. М. : Терра, 1994.
31. **Прокопович-Антонский А.А.** Чтеніе и письмо // Труды Общества любителей Россійской словесности при Императорскомъ Московскомъ университетѣ. Ч. 5. М. : Въ Университетской Типографіи, 1816. С. 62–112.
32. **Орнатовский И.** Начертаніе правилъ Россійской Грамматики, на началахъ всеобщей основанныхъ. Въ Харьковѣ : Въ Университетской Типографіи, 1810.
33. **Воеводский Л.Ф.** Опытъ упрощенія Русскаго правописанья. Одеса : Экономическая типографія, 1898.
34. **Коломнин П.П.** Краткія свѣдѣнія по типографскому дѣлу. СПб. : Типографія А.С. Суворина, 1899.
35. **Большая** Энциклопедія. Словарь общедоступныхъ свѣдѣній по всѣмъ отраслямъ знанія : в 20 т. Т. VIII: Гюгсъ-Духовенство / подъ ред. С.Н. Южакова. СПб. : Книгоиздательское т-во «Просвѣщеніе», 1902.
36. **Корректурный** списокъ. 700 словъ, наиболѣе требующихъ одинаковаго начертанія. СПб., 1869.
37. **Справочный** орфографическій указатель спорныхъ словъ, для руководства типографіи при печатаніи изданій / сост. И.А.Б. СПб. : Типографія В. Киришбаума, 1898.
38. **Кузнецов С.В.** Синтаксис русскаго языка в образцахъ и задачахъ. Харбин : Типографія Н.Е. Чинарева, 1936.
39. **Браиловский С.Н.** Знаки препинанія и другіе знаки, употребляемые въ современномъ русскомъ правописаніи / Педагогическій отдѣлъ // Русскій Филологическій Вѣстникъ. Учено-педагогическій журналъ. 1905. Т. LIV, № 3. С. 9–36; Т. LIV, № 4. С. 49–67.
40. **Прякин С.Н.** Изъ методики русскаго грамматики. Воронежъ : Типографія Т-ва «Н. Кравцовъ и К<sup>о</sup>», 1905.
41. **Бодуэн де Куртенэ И.А.** Об отношеніи русскаго письма к русскому языку. СПб. : Ред. журн. «Обновленіе школы», 1912.

42. *Щерба Л.В.* Къ вопросу о транскрипции. СПб. : Императорская Академія Наукъ, 1912.
43. *Проект* Главнауки о новом правописании. Сборник. Статьи о принципах реформы орфографии и пунктуации. Постановления комиссии Главнауки. Комментарии. Образцы текстов по новому правописанию. Библиография / сост. Н. Кременский, В. Мамонов. М. : Работник просвещения, 1930.
44. *Рабочая* книга по орфографии. Сборник материалов и задач для самостоятельных орфографических упражнений. М.; Л. : Гос. изд-во, 1926.
45. *Русский* язык в школах национальных меньшинств в школах РСФСР. Сборник / ред. С.М. Биргер, Н.В. Чехов. М. : Наркомат просвещения РСФСР; Гос. изд-во, 1928.
46. *Knobloch J.* Sprachwissenschaftliches Wörterbuch. Bd. I. Lieferung 9. Heidelberg : Carl Winter Universitätsverlag, 1981.
47. *Duden.* Das Große Wörterbuch der deutschen Sprache : in 6 Bd. Bd. II: C1–F / hrsg. von G. Drosdowski. Mannheim : Bibliographisches Institut; Dudenverlag, 1977.
48. *Грот Я.К.* Русское правописание. Руководство, составленное по поручению Второго отделения Императорской Академіи Наукъ. СПб. : Типография Императорской Академіи Наукъ, 1885.
49. *Грот Я.К.* Знаки препинания (пунктуация) // Труды Я.К. Грота. II. Филологическія разысканія (1852–1892). СПб. : Типография Министерства Путей Сообщенія, 1899. С. 785–801.
50. *Щерба Л.В.* Пунктуация // Литературная энциклопедия. Т. IX / гл. ред. А.В. Луначарский. М. : ОГИЗ РСФСР, 1935. Стб. 366–370.
51. *Трахтеров А.Л.* Английская фонетическая терминология. М. : Иногиз, 1962.

#### References

1. Bol'shoy akademicheskii slovar' russkogo yazyka [Big academic dictionary of the Russian language]. (2006) Vol. 5 Den'ga-Zhyuri / Ros. akad. nauk, In-t lingvist. issled. M.; SPb. : Nauka.
2. Bukchina B.Z. (1998) Defis [Hyphen] // Russkiy yazyk. Entsiklopediya / gl. red. Yu.N. Karaulov. M. : BRE; Drofa.
3. Ivanova V.F. (1976) Sovremennyy russkiy yazyk. Grafika i orfografiya [Modern Russian language. Graphics and spelling]. M. : Prosveshcheniye.
4. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. (1996) V 4 t. Vol. 1 A-Kyuriny / pod red. chl.-korr. AN SSSR prof. D.N. Ushakova. M. : Terra.
5. Rozental' D.E., Telenkova M.A. (2001) Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov [Dictionary-reference book of linguistic terms]. M. : Astrel'; AST.
6. Ivanov A.V. (2004) Metayazyk fonetiki i metriki [Metalanguage of phonetics and metrics]. Arkhangel'sk : Pomorskiy un-t.
7. Neubürger H. (1846) Der Korrektor. Eine Anleitung für Alle, welche Korrekturen richtig lesen und die darin aufgefundenen Fehler verständlich anzeichnen lernen wollen. Mit einer kurzgefaßten Terminologie der Buchdruckerkunst. Leipzig : Heinrich Hunger.
8. Das große Conversations-Lexicon für die gebildeten Stände. (1846) Bd. 7. Abt. 4. Degradation-Eisen / Hrsg. von J. Meyer. Hildburghausen : Druck und Verlag des Bibliographischen Instituts.
9. Wahrig G. (1989) Deutsches Wörterbuch. Mit einem 'Lexikon der deutschen Sprachlehre'. München : Mosaik Verlag GmbH.
10. Dauzat A. (1938) Dictionnaire étymologique de la langue française. Paris : Librairie Larousse.
11. Täubel Ch.G. (1785) Orthotypographisches Handbuch. Halle und Leipzig : bey Christian Gottlob Täubel.
12. Ivanov A.V. (2022) Foneticheskaya terminologiya M.V. Lomonosova v nemetskiikh perevodakh (na materiale "Rossiyskoy grammatiki" i yeye nemetskogo perevoda)

- [Phonetic terminology of Lomonosov in German translations (based on the Russian Grammar and its German translation)] // Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2. pp. 5–18.
13. Dvoretzkiy I.Kh. (1958) Drevnegrechesko-russkiy slovar' [Ancient Greek-Russian Dictionary]. V 2 t. Vol. 2 M-Ω. M. : GIS.
  14. Yagich I.V. (1895) Izsledovaniya po russkomu yazyku. T. I. Razsuzhdeniya yuzhnoslavyanskoy i russkoy stariny o tserkovno-slavyanskom yazyke [Studies in the Russian language. Vol. 1. Reasonings of the South Slavic and Russian antiquity about the Church Slavonic language]. SPb. : Tipografiya Imperatorskoy Akademii Nauk.
  15. Adelphotes (1973) Die erste gedruckte griechisch-kirchenslavische Grammatik. L'viv-Lemberg 1591 / Hrsg. von O. Horbatsch. München : Kubon & Sagner.
  16. Zizaniy L.I. (1596) Grammatika slovenska sovershenna iskustva osmi chastiy slova i inykh nuzhnykh novostavleniy [The Slavonic grammar is perfect in the art of the eight parts of the word and other necessary innovations]. Vil'no : v drukarni Bratskoy.
  17. Hrammatiki ili pismennica jazyka sloven'skaho, Kremjaneč, 1638: eine gekürzte Fassung der kirchenslavischen Grammatik von Meletij Smotryckij (1977) / Hrsg. von O. Horbatsch. München : Kubon & Sagner.
  18. Polotskiy S. (1679) Bukvár' yazyka slavénska, sirech' nachálo ouchéniya detem, kho-tyashchym ouchitisya chténiyu písániy [A primer of the Slavonic language, that is to say, began to be taught by children who want to learn how to read writing]. M. : V tipografii vérkhney.
  19. Barsov A.A. (1773) Kratkiya pravila Rossiyskoy grammatiki [Brief rules of Russian grammar]. M. : Pechatany pri Imperatorskom Moskovskom universitete.
  20. 'Rossiyskaya grammatika A.A. Barsova' [Russian grammar by Barsov] (1981) / pod red. B.A. Uspenskogo. M. : Izd-vo Moskovskogo un-ta.
  21. Baybakov A.D. (1794) Grammatika rukovodstvuuyushchaya k poznaniyu slaveno-rossiyskago yazyka [Grammar guide to the knowledge of the Slavic-Russian language]. Kiyev : V Tipografii Kievepecherskiya lavry.
  22. Karzhavin F.V. (1794) Vozhak, pokazyvayushchiy put' k luchshemu vygovoru bukv i recheniy Frantsuzskikh [Leader, showing the way to a better pronunciation of French letters and sayings]. SPb. : Pech. u I.K. Shnora.
  23. Lomonosov M.V. (1755) Rossiyskaya Grammatika [Russian Grammar]. SPb. : Pri Imperatorskoy Akademii Nauk.
  24. Kurganov N.G. (1769) Rossiyskaya universal'naya grammatika, ili Vseobshcheye pismosloviye... [Russian Universal Grammar, or General Writing...] SPb. : pechatana pri morskome Korpuse.
  25. Sheller I. (1787) Sokrashchennoye Latinskoye yazykoucheniye ili Grammatika noveyshaya... [Abbreviated Latin Language Studies or Modern Grammar]. M. : V Universitetskoy Tipografii, u N. Novikova.
  26. Svetov V.P. (1790/1795) Kratkiya pravila ko izucheniyu yazyka Rossiyskago... [Brief rules for the study of the Russian language] SPb.
  27. Filomafitskiy Ye. (1822) O znakakh prepinariya voobshche i v osobennosti dlya Rossiyskoy slovesnosti [On punctuation in general and in particular for Russian writing] // Sochineniya v proze i stikhakh. Trudy Obshchestva lyubiteley Rossiyskoy slovesnosti pri Imperatorskom Moskovskom universitete. Ch. 2. M. : V Universitetskoy Tipografii. pp. 72–134.
  28. Khovanskiy A.A. (1873) Bibliografiya [Bibliography] // Filologicheskaya Zapiski. Vyp. II. pp. 1–41.
  29. Zelinskiy V.A. (1886) Alfavitnyy spravochnik po russkomu pravopisaniiyu. Sostavlenn po Grotu [Alphabetical guide to Russian spelling. Compiled according to Grot]. M. : Tipografiya E. Lissnera i Yu. Romana.
  30. Dal' V.I. (1994) Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka [Explanatory dictionary of the living Great Russian language]. V 4 t. Vol. 4 R-V. M. : Terra.

31. Prokopovich-Antonskiy A.A. (1816) Chtenie i pis'mo [Reading and Writing] // Trudy Obshchestva lyubiteley Rossiyskoy slovesnosti pri Imperatorskom Moskovskom universitete. Ch. 5. M. : V Universitetskoy Tipografii. pp. 62–112.
32. Ornatovskiy I. (1810) Nachertanie pravil Rossiyskoy Grammatiki, na nachalakh vseobshchey osnovannykh [Inscription of the rules of Russian Grammar, based on universal principles]. V Khar'kove : V Universitetskoy Tipografii.
33. Voyevodskiy L.F. (1898) Opyt uproshchen'ya Russkago pravopisan'ya [Experience in simplifying Russian spelling]. Odesa : Ekonomicheskaya tipografiya.
34. Kolomnin P.P. (1899) Kratkiya svedeniya po tipografskomu delu [Brief information on typographical business]. SPb. : Tipografiya A.S. Suvorina.
35. Bol'shaya Entsiklopediya. Slovar' obshchedostupnykh svedeniy po vsem otraslyam znaniya [Big Encyclopedia. Dictionary of public information on all branches of knowledge]. (1902) V 20 t. Vol. 8 Gyugs-Dukhovenstvo / pod red. S.N. Yuzhakova. SPb. : Knigoizdatel'skoye t-vo 'Prosveshchenie'.
36. Korrekturnyy spisok. 700 slov, naibolee trebuyushchikh odinakovogo nachertaniya [Correction list. 700 words, most requiring the same style]. (1869) SPb.
37. Spravochnyy orfograficheskiy ukazatel' spornykh slov, dlya rukovodstva tipografii pri pechatanii izdaniy [Reference spelling index of disputed words, for the guidance of the printing house when printing]. (1898) / sost. I.A.B. SPb. : Tipografiya V. Kirshbauma.
38. Kuznetsov S.V. (1936) Sintaksis russkogo yazyka v obraztsakh i zadachakh [The syntax of the Russian language in samples and tasks]. Kharbin : Tipografiya N.Ye. Chinareva.
39. Brailovskiy S.N. (1905) Znaki prepiniya i drugie znaki, upotrebyayemye v sovremennom russkom pravopisanii [Punctuation marks and other signs used in modern Russian spelling] // Russkiy Filologicheskiy Vestnik. Ucheno-pedagogicheskiy zhurnal. T. LIV. 3. pp. 9–36.
40. Pryadkin S.N. (1905) Iz metodiki russkoy grammatiki [From the methodology of Russian grammar]. Voronezh : Tipografiya T-va 'N. Kravtsov i Ko'.
41. Baudouin de Courtenay I.A. (1912) Ob otnoshenii russkago pis'ma k russkomu yazyku [On the relation of Russian writing to the Russian language]. SPb. : red. zhurn. 'Obnovleniye shkoly'.
42. Shcherba L.V. (1912) K voprosu o transkripsii [On the issue of transcription]. SPb. : Imperatorskaya Akademiya Nauk.
43. Proyekt Glavnauki o novom pravopisanii. Sbornik. Stat'i o printsipakh reformy orfografii i punktuatsii. Postanovleniya komissii Glavnauki. Kommentarii. Obratzysy tekstov po novomu pravopisaniiyu. Bibliografiya [Glavnauka project on new spelling. Collection. Articles about the principles of the reform of spelling and punctuation. Resolutions of the Commission of Glavnauka. Comments. Samples of texts according to the new spelling. Bibliography]. (1930) / Sost. N. Kremenskiy, V. Mamonov. M. : Rabotnik prosveshcheniya.
44. Rabochaya kniga po orfografii. Sbornik materialov i zadach dlya samostoyatel'nykh orfograficheskikh uprazhneniy [Workbook on spelling. Collection of materials and tasks for independent spelling exercises]. (1926) M.; L. : Gos. izd-vo.
45. Russkiy yazyk v shkolakh natsional'nykh men'shinstv v shkolakh RSFSR. Sbornik [Russian language in the schools of national minorities in the schools of the RSFSR. Collected papers]. (1928) / red. S.M. Birger, N.V. Chekhov. M. : Narkomat prosveshcheniya RSFSR; Gos. izd-vo.
46. Knobloch J. (1981) Sprachwissenschaftliches Wörterbuch. Bd. I. Lieferung 9. Heidelberg : Carl Winter Universitätsverlag.
47. Duden (1977) Das Große Wörterbuch der deutschen Sprache. In 6 Bd. Bd. II Cl-F / Hrsg. von G. Drosdowski. Mannheim : Bibliographisches Institut; Dudenverlag.
48. Grot Ya.K. (1885) Russkoye pravopisanie. Rukovodstvo, sostavlennoye po porucheniiyu Vtorogo otdeleniya Imperatorskoy Akademii Nauk [Russian spelling. Manual compiled on behalf of the Second Department of the Imperial Academy of Sciences]. SPb. : Tipografiya Imperatorskoy Akademii Nauk.

49. Grot Ya.K. (1899) Znaki prepiniya (punktuatsiya) [Punctuation marks (punctuation)] // Trudy Ya.K. Grot. II. Filologicheskiya razyskaniya (1852–1892). SPb. : Tipografiya Ministerstva Putey Soobshcheniya. pp. 785–801.
50. Shcherba L.V. (1935) Punktuatsiya [Punctuation] // Literaturnaya entsiklopediya. Vol. 9 / gl. red. A.V. Lunacharskiy. M. : OGIZ RSFSR. pp. 366–370.
51. Trakhterov A.L. (1962) Angliyskaya foneticheskaya terminologiya [English phonetic terminology]. M. : Inogiz.

***Информация об авторе:***

**Иванов А.В.** – доктор филологических наук, профессор, начальник научно-исследовательской лаборатории «Фундаментальные и прикладные лингвистические исследования», Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: aivan@lunn.ru; holzmann2014@yandex.ru

***Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the author:***

**Ivanov A.V.**, D.Sc. (Philology), Professor, Head of the Scientific Laboratory “Basic and applied linguistic Research”, Nizhny Novgorod Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: aivan@lunn.ru; holzmann2014@yandex.ru

***The author declares no conflicts of interests.***

*Поступила в редакцию 28.04.2023; принята к публикации 12.05.2023*

*Received 28.04.2023; accepted for publication 12.05.2023*

Научная статья  
УДК 811.161.1'33  
doi: 10.17223/19996195/62/3

## Оценочный потенциал слова в русской речи по данным контекстуального анализа (на примере прилагательного *отечественный*)

Наталья Вениаминовна Макшанцева<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия, makshan@lunn.ru

**Аннотация.** Обсуждается проблема исчисления имплицитной оценочности в словах и выражениях естественного языка, которая проявляется в так называемых диагностических, или репрезентативных, контекстах, где у анализируемого слова или выражения с большой долей вероятности проявится позитивная или негативная оценочность, не фиксируемая в словарях. Подобная наведенная имплицитная оценочность может возникать в русском языке в речевой реализации у слов, которые обозначают значимые для этноса, социума или индивидуума в каком-либо аспекте реалии, явления, признаки, свойства, состояния, события и пр.

Цель исследования – описать особенности позитивно-оценочного и негативно-оценочного потенциала прилагательного *отечественный*, которые проявляются в диагностических контекстах его употребления в русской речи на репрезентативном массиве корпусных данных. Материалом исследования являются лексикографические толкования слова *отечественный* в основных толковых словарях русского языка, а также контексты, извлеченные методом сплошной выборки из Национального корпуса русского языка (основной корпус).

Непосредственная процедура исследования предполагает три этапа: сначала рассматриваются системно-языковые значения прилагательного по данным словарей, затем в выборке массива расширенных контекстов из корпуса фиксируются возможные оценочные сдвиги в словоупотреблениях и, наконец, проводится количественный анализ частотности встречаемости оценки того или иного знака. Лексикографический анализ прилагательного *отечественный* выявил следующие значения этого слова: 'связанный с отечеством', 'свойственный отчеству, характерный для него', 'принадлежащий отечеству или находящийся внутри отечества' и 'созданный или находящийся в отечестве, не заграничный, не иностранный', которые не содержат оценочных сем. Однако анализ корпусных данных показал, что лексема *отечественный* в расширенных контекстах употребления имеет позитивно-оценочные коннотации, приобретая семантику соответствия определяемого объекта высшим национальным идеалам, духовного или нравственного характера, соответствия какому-либо эталону поведения человека или качества вещи, изделия и пр. Также, особенно в современных контекстах, лексема *отечественный* может развивать и негативно-оценочные коннотации, связанные с осмыслением отечественного как чего-то второсортного, второразрядного, с одной стороны, и косного, невежественного, отсталого – с другой. Количественный анализ материала тоже свидетельствует о высоком оценочном потенциале этого слова в реальном речевом режиме функционирования.

Делается вывод о том, что в реальном речевом функционировании оценочный потенциал слов и выражений русского языка реализуется гораздо более разнообразно, охватывая языковые единицы, не имеющие оценочности в системе языка, а его объективная интерпретация и последующая верификация могут быть осуществлены посредством анализа больших массивов корпусных данных.

**Ключевые слова:** оценка, прилагательное *отечественный*, позитивная и негативная оценочность, диагностические контексты, Национальный корпус русского языка, русская речь, лингвистическая аксиология

*Для цитирования:* Макшанцева Н.В. Оценочный потенциал слова в русской речи по данным контекстуального анализа (на примере прилагательного *отечественный*) // Язык и культура. 2023. № 62. С. 54–72. doi: 10.17223/19996195/62/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/62/

## Word evaluative potential in Russian speech according to the contextual analysis data (by the example of the adjective “*otechestvenny*” (“domestic”))

Natalia V. Makshantseva<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia, makshan@lunn.ru*

**Abstract.** The paper discusses the problem of determining the implicit evaluative component of words and expressions of a natural language that is manifested in the so called diagnostic, or representative contexts, where the analyzed word or expression highly likely acquire positive or negative evaluation not registered in dictionaries. In the Russian speech, such induced implicit evaluative component can be acquired by words which denote realia, phenomena, features, characteristics, states, events significant for a society or an individual in some respect.

The aim of the research is to describe the peculiarities of the positive evaluative and negative evaluative potential of the adjective *otechestvenny* (*domestic*) which is realized in diagnostic contexts of its usage in the Russian speech using a significant amount of corpus-based data. The material used includes definitions of the word *otechestvenny* in the fundamental Russian thesauruses and contexts extracted from Russian National Corpus (the basic corpus).

The investigation procedure comprises three stages: first, systemic meanings of the adjective given in dictionaries are analyzed; then, possible changes in the evaluative component of the word used in extended contexts extracted from the corpus are registered; finally, the quantitative analysis of the occurrence of the evaluative component of the given word is made. Lexicographic analysis of the adjective *otechestvenny* reveals the following meanings of the word: “related to the homeland”, “characteristic of the homeland”, “belonging to the homeland or located in the homeland”, “created or located in the homeland, not foreign” which do not have evaluative semes. But the corpus-based data reveal that, in extended contexts of its usage, the lexeme *otechestvenny* acquires positive evaluation connotations and the meaning of conformity of the defined object with the highest national moral values, human behavior patterns or the desired quality of a thing or product. Moreover, the lexeme *otechestvenny* can have negative connotations resulting from the interpretation

of domestic as something inferior, second-rate, on the one hand, and as something stagnant, ignorant, backward, on the other, especially in modern contexts. The quantitative analysis of the material demonstrates powerful evaluative potential of the word in the real conditions of its functioning.

It is concluded that in the real usage the evaluative potential of words and expressions of the Russian language is realized in the most diverse forms and covers lexical units that have no evaluative component in the system of the language while its objective interpretation and further verification can be made through the analysis of big corpus-based data.

**Keywords:** evaluation, the adjective *otechestvenny*, positive and negative evaluation, diagnostic context, Russian National Corpus, Russian speech, linguistic axiology

**For citation:** Makshantseva N.V. Word Evaluative Potentiality in Russian Speech According to the Contextual Analysis Data (by the example of the Adjective “Otechestvenny” (“Domestic”). *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 54-72. doi: 10.17223/19996195/62/3

## Введение

В рамках проблематики «язык и национальная культура», ставшей в наши дни полем притяжения для самых разных научных школ и направлений в современном междисциплинарном гуманитарном знании, на первый план выходит изучение языкового воплощения ценностей [1, 2]. Лингвоаксиологический подход характерен и для новейших изысканий в области лингвокультурологии [3, 4], теории языковой картины мира [5, 6] и др. Также и в наших работах аксиологический подход реализуется в рамках концептуального анализа [7]. Не случайно в современной науке о языке говорят даже о становлении новой интегративной научной дисциплины под названием «**лингвистическая аксиология**» (сокращенно – «**лингвоаксиология**») [8, 9], или, в другой терминологии, «**аксиологическая лингвистика**» [4, 10]: «Лингвистическая аксиология рассматривает язык как важнейший источник информации о ценностях. Изучение “языка ценностей” в диахроническом и синхроническом аспектах, рассмотрение свободной (окказиональной) и узуальной текстовой сочетаемости слов составляет предмет изучения лингвистической аксиологии» [10. С. 7].

Для современного аксиологического подхода в лингвокультурологии характерна установка на разнообразие путей и способов языкового воплощения оценки в дискурсах разного типа, которая была заложена еще в пионерских работах А. Вежбицкой [1], Н.Д. Арутюновой [2], В.И. Карасика [4] и др. Речь идет о том, что языковая оценка не обязательно выражена в лексеме эксплицитно, входя в ее семантику как компонент толкования или в качестве обязательного семантического следствия, т.е. в форме коннотации, в духе работ Ю.Д. Апресяна [11]. Оценка может быть наведенной в словоупотреблении посредством его словесного окружения, так называемых коллокатов [12], иначе говоря,

оценка может быть имплицитной [13]. Идея о том, что именно имплицитная оценка входит в обязательный фонд представлений носителей языка о мире, т.е. в их картину мира, в силу неосознаваемого и тем самым – облигаторного для них характера своего функционирования, была отчетливо сформулирована в коллективной монографии [6]. Применительно к проблемам исчисления имплицитной оценочности в языке она была развита Т.Б. Радбилем в статье [14], в которой автор указал на необходимость выявления так называемых диагностических, или репрезентативных, контекстов, где у тестируемого слова или выражения с большой долей вероятности проявится позитивная или негативная оценочность, не фиксируемая в словарях.

Согласно нашим наблюдениям, подобная наведенная имплицитная оценочность может возникать в русском языке в речевой реализации у слов, которые обозначают значимые для этноса, социума или индивидуума в каком-либо аспекте реалии, явления, признаки, свойства, состояния, события и пр. При этом в системе языка какая-либо оценочность для этих слов не фиксируется. Это, например, могут быть прилагательные типа *культурный, духовный, эстетический, национальный, интернациональный* и пр., для которых имплицитная оценочность в дискурсе может возникать в связи с оценочностью определяемого слова или обстоятельственного конкретизатора. К подобным словам относится и очень интересное в плане своего дискурсивного варьирования русское относительное прилагательное *отечественный*, которое в лексико-семантической системе языка имеет обобщенную семантику 'имеющий отношение к отечеству' и в этом плане не содержит эксплицитной оценки. Но, попадая в разные словесные окружения, это слово способно приобретать положительную или отрицательную оценку, т.е. обладает значительным оценочным потенциалом.

Таким образом, цель настоящего исследования – описать особенности позитивно-оценочного и негативно-оценочного потенциала прилагательного *отечественный*, которые проявляются в диагностических контекстах его употребления в русской речи на репрезентативном массиве корпусных данных.

### Материал и методология исследования

Предлагаемое в работе исследование основано на разработках в области исчисления «языка ценностей», представленных в трудах ученых Нижегородской научной школы концептуального анализа [7, 13]. Непосредственная методика исследования предполагает отбор и качественную интерпретацию диагностических контекстов, в которых так или иначе у анализируемых слов и выражений может проявиться наведенная имплицитная оценочность разного знака [14]. В зарубежной

корпусной лингвистике, благодаря работам Дж.Р. Ферта и Дж. Синклера [15, 16], в свое время было сформулировано понятие «семантическая аура» слова, которая представляет собой некий смысл, как правило, оценочной природы, стабильно воспроизводимый в больших массивах словоупотреблений, которые извлекаются из референциальных корпусов языка, но при этом, с одной стороны, не вполне осознаваемый самими говорящими, а с другой – не зафиксированный ни одним словом. В современный период создания больших компьютеризованных референциальных корпусов эти идеи нашли развитие в контекстуально-просодической теории Б. Лоу, который для вычисления неизвестных самим говорящим «семантических просодий» («аур») оперирует уже огромными массивами коллокатов – непосредственных окружений тестируемого слова, что позволяют даже проникнуть в мир неосознанных установок говорящих [17].

В нашей работе подобному тестированию подвергается оценочный потенциал прилагательного *отечественный*. Мы предлагаем брать расширенные контексты употребления, потому что иногда неявный оценочный смысл воплощается (наводится) не только непосредственным, но и «дальним» контекстом. Сама возможная оценочность фиксируется по модели современных технологий определения эмоциональной тональности текста («сантимента»): искомому слову в контексте присваивается маркер «+», «-» и «0» (положительная оценочность, отрицательная оценка и нейтральная, «нулевая» оценочность) [18].

Материалом исследования являются лексикографические толкования слова *отечественный* в основных толковых словарях русского языка [19–25], а также контексты, извлеченные методом сплошной выборки из Национального корпуса русского языка [26] (берутся только первые 500 вхождений, не распределенные по типам дискурса и по хронологической привязке).

### Исследование и результаты

Непосредственная процедура исследования предполагает три этапа: сначала рассматриваются системно-языковые значения прилагательного по данным словарей, затем в выборке массива расширенных контекстов из корпуса фиксируются возможные оценочные сдвиги в словоупотреблениях и, наконец, проводится количественный анализ частотности встречаемости оценки того или иного знака.

**Прилагательное *отечественный* по данным лексикографического анализа.** Лексема *отечественный* в словаре В.И. Даля не имеет отдельной словарной статьи и представлена в словарной статье ОТЕЦ в толковании 'свой, природный, прирожденный' [24]. В словаре под ред. Д.Н. Ушакова для *отечественный* отмечается одно значение: 'Прил. к

*отечеству*; находящийся в отечестве, не заграничный, не иностранный' [22]. Также одно значение отмечено в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой: 'Относящийся к отечеству, принадлежащий ему, не иностранный. *Отечественная промышленность. Товары отечественного производства*' [19], и в БАС: 'Относящийся к отечеству, к своей стране; не иностранный. *Отечественная промышленность*' [21]. В более современных словарях толкование прилагательного *отечественный* дается дробно, расчлененно. Два значения указано в МАС: '1. Прил. к отечество. 2. Созданный в пределах своего государства; не иностранный' [20] и в словаре под ред. С.А. Кузнецова: '1. Относящийся к отечеству, принадлежащий ему. 2. созданный в пределах своего государства, не иностранный (противоп. зарубежный, импортный)' [23]. Нетрудно заметить, что эти толкования просто раскладывают единое толкование, отмеченное для словарей выше, на два оттенка смысла. Лишь в словаре Т.Ф. Ефремовой находим еще более подробное толкование, включающее четыре компонента смысла (это подчеркивает, что все они разные, хотя и семантически связанные): '1) соотносящийся по значению с сущ. *отечество*, связанный с ним; 2) свойственный отечеству, характерный для него; 3) а) принадлежащий отечеству; б) находящийся в отечестве, не заграничный, не иностранный' [25]. Такое толкование более точно передает различные оттенки смысла для этого относительного прилагательного. Именно последние четыре компонента мы и возьмем за основу.

Нетрудно видеть, что 'связанный с отечеством' (*отечественная история = история отечества*), 'свойственный отечеству, характерный для него' (*отечественные литературные традиции*), 'принадлежащий отечеству или находящийся внутри отечества' (*отечественные компании*) и 'созданный или находящийся в отечестве, не заграничный, не иностранный' (*отечественная продукция*) имеют обобщенное значение, свойственное относительному прилагательному 'имеющий какое-либо отношение к отечеству' и тем самым не содержат оценочных сем. Иначе говоря, *отечественная история* или *наука* (= история или наука отечества) – это не хорошо и не плохо, *отечественный* по умолчанию не значит 'хороший в каком-либо отношении' или 'плохой в каком-либо отношении'. Однако в реальной речи, согласно нашим наблюдениям, эта лексема имеет значительный оценочный потенциал, потому что отношение к отечеству у носителей языка всегда обладает повышенной культурной значимостью, отношение к самому объекту может проецироваться на отношении к свойству или признаку объекта – и это так или иначе способно приводить к приобретению в контексте словом, обозначающим указанный признак или свойство, оценочности того или иного знака. В дальнейшем это предположение проверяется на большом массиве контекстов упо-

требления слова *отечественный* по данным Национального корпуса русского языка [26].

**Прилагательное *отечественный* по данным корпусного анализа.** Как было сказано выше, из Национального корпуса русского языка (основной корпус) методом сплошной выборки были извлечены первые 500 контекстов употребления прилагательного *отечественный*. Общее количество текстов 8 170, общее количество примеров 15 069 (орфография и пунктуация сохранены. – Н.М.).

Большинство контекстов ожидаемо не выявило какого-либо оценочного приращения смысла. В этих контекстах просто констатируется связь какого-либо объекта с отечеством. Для таких употреблений, как правило, характерна возможность трансформации исходного определительного словосочетания «прил. + сущ.» в генитивное словосочетание «сущ. + сущ. в Р. п.» (типа *отечественная история* → *история отечества*).

*Что касается отечественной истории, то надо ли напоминать о широком спектре мер подавления, например, инакомыслящих гуманистариев (и аресты, и выдворения из страны, и физическое уничтожение)?* (Е.А. Климов. Психология в XXI веке // Вопросы психологии. 2003);

*И это понятно – с одной стороны, современным мастерам не хватает знания отечественной народной культуры, которая стала возрождаться сравнительно недавно, а с другой – помимо знаний нужен ещё и талант, чтобы тактично и красиво сочетать народный стиль с современной модой* (Народный костюм: архаика или современность? // Народное творчество. 2004);

*Жаль, что сейчас он не так много снимает, но зато своими бесмертными работами он внес громадный вклад в отечественный кинематограф* (Форум: рецензии на фильм «Службный роман» (2006–2010)).

Может констатироваться принадлежность какого-либо объекта к отечеству:

*Отечественная социология в последние годы занимается разработкой специальных проблем* (Янис Астафьев. Кто будет работать в России в 2015 году? // Отечественные записки. 2003);

*Однако благоприятное влияние на отечественную науку мог бы оказать и обратный поток научных кадров* (Александр Мельников. Сверхпроводимость и магнетизм: игра взаимодействий. Наука в России. 2014);

*Начиная с семидесятых годов, понятие «родингит» окончательно закрепилось в отечественной литературе* (Геологический словарь, 1973) (А.А. Антонов. Минералогия родингитов Баженовского гипербазитового массива (2003));

На выставке "Невский книжный форум" в Санкт-Петербурге в рамках вручения ABC-премии был презентован ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЖУРНАЛ Б. СТРУГАЦКОГО "Полдень XXI век", посвящённый в основном **отечественной фантастике** (Новости // Витрина читающей России. 2002.08.2002);

Дистанции здесь почти не существует – покупка "начальником Чукотки" Р. Абрамовичем лондонского клуба "Челси" за 300 млн. долларов и заявленная "семейным" банкиром А. Мамутом готовность выложить 50 млн. долларов за "лужниковское" "Торпедо", не самый сильный **отечественный клуб**, – наглядные тому примеры (Иван Макушок. Подставные // Советская Россия. 2003.08.16).

Может констатироваться факт создания какого-либо объекта в отечестве, на его территории, в противоположность понятиям *иностранный, зарубежный*:

Похожее тавтологическое определение данных даётся и в **отечественном терминологическом словаре**, хотя и более позднего издания: «данные – это информация, представленная в виде, пригодном для обработки автоматическими средствами при возможном участии человека» (Интерпретации и смысл понятия «информация» // Информационные технологии. 2004);

Ведь перед нами культовая классика и шедевр **отечественного кинопроизводства**, его так приятно пересматривать в достойной реставрации черно-белого изображения и звука от киновидеообъединения «Крупный план» (в отличии от урезанной колоризацией версии) (Форум: 17 мгновений весны (2005–2010));

Как заявляет производитель, это первый **отечественный ноутбук** с гигабитным сетевым адаптером «Гигабитный» ноутбук // Computerworld. 2004);

Все эти годы вакцинопрофилактика в нашей стране осуществлялась только **отечественной вакциной** на основе аттенуированного вакцинного штамма Л-16 (В.В. Зверев, Н.В. Юминова. Проблемы кори, краснухи и эпидемического паротита в Российской Федерации // Вопросы вирусологии. 05.03.2004).

Может выражаться идея свойственности, характерности какого-либо объекта для отечества:

Но она пересекается с другими идеями, которые занимают в **отечественной иерархии понятий** более почётные места: литература рассматривается как «учебник жизни», как источник моральных ценностей, как способ передачи из поколения в поколение некоего «национального мироощущения» (Михаил Арапов. Когда текст обретает смысл // Знание – сила. 2003);

...повторяла нараспев поэтичная матушка, когда мыла в квартире пол или мокрой газетой оттирала по весне пыльные окна – то

была её едва ли не единственная обязанность по дому – и завораживала, гипнотизировала и заговаривала детское сознание, навсегда отрезая послушному сыну губительные пути в геенну жизненного постмодернизма и шутовских экспериментов и благословляя его на служение **отечественной народолюбивой идее** (Алексей Варламов. Купавна // Новый Мир. 2000);

*Не стоит всерьёз воспринимать сказки о подтасованных результатах выборов, и надо уж совсем утратить связь с **отечественной реальностью**, чтобы верить, будто ФСБ взрывало дома в Москве, Буйнакске и Волгодонске* (Александр Храмчихин. Комплекс полноценности // Отечественные записки. 2003).

В ряде случаев нейтральное, внеоценочное употребление прилагательного *отечественный* связано с тем, что оно входит в состав устойчивого составного наименования терминологизированного типа – в название научной или учебной дисциплины, специальности, кафедры, другого научного, образовательного или культурного учреждения, как правило, гуманитарной направленности.

*Автор курса по **отечественной истории** Александр Иванович Обтемперанский был заметной личностью эпохи начала XX в.* (С.В. Новиков. Обзор курсов по гражданской и церковной истории России А.И. Обтемперанского // Церковь богословие история. 2020);

*В 2010 г. защитил **кандидатскую диссертацию по специальности «Отечественная история»** на кафедре Уральского государственного университета, а в 2012 г. окончил Екатеринбургскую духовную семинарию* (священник Илия Соловьев. Юбилей пастыря и историка: 60 лет прот. В.В. Лавринову (2020) // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. 2019);

*Соотнесение эстетических миров обоих писателей не раз становилось предметом изучения в **отечественном литературоведении** и зарубежной славистике, однако проблема по-прежнему нуждается в развернутом представлении и более глубоком уяснении* (Алла Новикова-Строганова. Высокое назначение человека // Дальний Восток. 2019).

Во всех приводимых выше контекстах прилагательное *отечественный* употребляется в дескриптивной функции описания характеризуемого объекта. Однако во многих контекстах употребления слово *отечественный* реализует свой оценочный потенциал – как позитивный, так и негативный.

Что касается имплицитной **позитивной оценочности**, то ее возможность заложена уже в устойчивом фразеологизованном сочетании терминологизированного характера – **отечественная война**. Позитивная оценочность наводится из общего положительного оценочного смысла всего устойчивого сочетания и выводится из его словарных толкований, а именно употребления в них лексики с яркой положи-

тельной оценочностью (выделена жирным): 'Всенародная война против иноземных захватчиков за **независимость** отечества' [21]; 'Справедливая война за **свободу и независимость** отечества против иноземных захватчиков' [20]; 'Справедливая война в **защиту** своего отечества' [19].

Конечно, такой тип положительной оценочности не обусловлен контекстом, так как отражен уже в словарных значениях. Но эти примеры показывают нам саму возможность слова *отечественный* в определенном контекстном окружении реализовать потенциальные позитивно-оценочные семы или коннотации.

В зависимости от контекста прилагательное *отечественный* приобретает разнообразные контекстуальные приращения смысла позитивно-оценочного типа, развивая семантику соответствия определяемого объекта высшим национальным идеалам, духовного или нравственного характера, соответствия какому-либо эталону поведения человека или качества вещи, изделия и пр.

Так, подобная позитивно-оценочная коннотация наводится непосредственной сочетаемостью словосочетания *отечественный X* с оценочными прилагательными, выражающими высшую степень проявления признака характеризуемого объекта:

*Эта уникальная отечественная разработка* обычно используется в металлургии (Николай Малетин. Потребительская корзина для мусора // Деловой квартал (Екатеринбург). 02.10.2003);

*Кроме того, в декабре – январе зрителей ожидает еще целый ряд как отечественных, так и западных релизов: «Елки 1914» – самая успешная отечественная кинофраншиза, действие которой перенесено на сто лет назад...* (Вячеслав Суриков. Культура // Эксперт. 2015);

*Три двигателя у него родные, а один раза в полтора больше – тот самый ПД-14, первый полностью отечественный двигатель для гражданской авиации, разработанный после многолетнего перерыва* (А. Торгашев. Воздух испытателей // Кот Шрёдингера. 2017);

*Это был первый отечественный брэнд, завоевавший признание, а потому и выросший в цене* (Евгений Толстых. Пивка для рывка // Совершенно секретно. 09.01.2003).

Также наведенную позитивную оценочность обуславливают опорные слова – существительные с семантикой высшего качества, успешности чего-либо при словосочетаниях *отечественный X*:

*Ведь перед нами культовая классика и шедевр отечественного кинопроизводства, его так приятно пересматривать в достойной реставрации черно-белого изображения и звука от киновидеообъединения «Крупный план» (в отличии от урезанной колоризацией версии)* (Форум: 17 мгновений весны (2005–2010));

*После всего сказанного возникает естественный вопрос: почему при всех очевидных успехах отечественной трансплантологии, при очень высоких (не хуже мировых стандартов) результатах в России сделано всего около 100 пересадок сердца, в то время как в США производится приблизительно 3,5 тысячи подобных трансплантаций ежегодно? (Анна Маева. Дар на всю жизнь // Здоровье. 03.15.1999).*

Положительная оценочность может наводиться в пределах всего контекста, когда словосочетание *отечественный X* сочетается со словами и выражениями, обозначающими высшие национальные духовные или культурные ценности в пределах всего расширенного контекста (*лучшее (что есть), наследие, накопление, национальные основы* и пр.):

*И всё это из-за того, что такое нужное мероприятие, обогащающее души людей, дающее возможность привезти в российскую глубинку лучшее, что есть в нашей отечественной музыкальной культуре, не получает должной поддержки у областных властей (И.К. Архипова. Музыка жизни (1996);*

*Около 300 выпускников кафедры – это целая плеяда специалистов, выполняющих важнейшую задачу, – сохранение национальных основ отечественной культуры (Воспитываем подвижников-этномузыкантов // Народное творчество. 2003);*

*– Увидеть на этом фоне "ископаемого", который сохранил всё, что было отечественным накоплением – художественное, многомерное, личностное, – было просто спасением, – рассказывал один из бывших молодых. – Явился человек, который всё в себе сохранил (Даниил Гранин. Зубр (1987));*

*Идет пробуждение мыслительного, духовного, творческого потенциала у детей разных возрастов, развивается осознание роли Танаиса как частицы отечественного исторического наследия, в общем комплексе российской и мировой культуры, и вырабатывается бережное и уважительное отношение к нему (Вадим Перевозчиков. Археологический музей-заповедник «Танаис» // Наука в России. 2014).*

Также отмечаются интересные случаи наведения позитивной оценочности посредством **инференции** – информации, которую адресат сообщения должен, по замыслу его автора, самостоятельно логически вывести по умолчанию из того, что сказано, опираясь на контекст, ситуацию общения, культурный фон, энциклопедические знания о мире, а также на постулаты общения (неявные конвенции, принятые по умолчанию в любом социуме при использовании речевой коммуникации). В этих случаях нетривиальный новый смысл формируется, согласно определению Н.Н. Болдырева, именно «за счет имплицитного обращения к **другому концепту**, т.е. на основе выводного, дополнительного знания» [27. С. 102]. Применительно к интересующему нас прилагательному *отечественный* инференция может выглядеть таким

образом: 'отечественный → имеющий отношение к чему-то хорошему, благоприятному, ценностно значимому для говорящего':

*При всем уважении к отечественной духовной традиции, я чувствовал – дело не в «отмолю»* (Виктор Пелевин. Любовь к трем цукербринам (2014)) – наводится позитивно-оценочная инференция 'отечественная наука достойна уважения';

*А вообще мнение автора предисловия прекрасно сочетается с общим настроением «Фигур», пронизанных каким-то неистребимым юношеским романтизмом и гордостью за отечественную науку* (С.И. Трунев. Жизненные траектории фигур разума. Евгений Стрелков. Фигуры разума: Истории о науке // Волга. 2015) – наводится позитивно-оценочная инференция 'отечественная наука вызывает чувство гордости'.

В целом представление об отечественном как о чем-то значимом, соответствующем идеалу, поддерживается связью этого слова со значимыми концептами русской культуры – «Родина», «патриотизм» и пр.

Наряду с довольно ожидаемыми позитивно-оценочными смысловыми преобразованиями изначально внеоценочного прилагательного *отечественный*, особенно в последние десятилетия, значительно активизируется возможность и **негативно-оценочного осмысления** отечественного как чего-то второсортного, второразрядного, с одной стороны, и косного, невежественного, отсталого – с другой.

Так, трактовка отечественного как чего-то недостойного в каком-либо отношении может наводиться, как и в случае с описанными выше примерами позитивно-оценочных смысловых преобразований, непосредственным сочетанием модели *отечественный X*:

– с прилагательными или причастиями, содержащими негативно-оценочность:

*Из квартиры он похитил весьма непритязательные часы **сомнительной отечественной марки "Электроника"*** (Очередной подвиг отечественного воровства // Криминальная хроника. 06.10.2003);

*Между тем от австралийской и египетской качественной шерсти оставались одни воспоминания, и пришлось фряновцам осваивать **грубую и полугрубую отечественную шерсть*** (М.Б. Бару. Второй сон Любви Александровны // Волга. 2015);

*История Уткина – это специфическая история **отечественного бизнеса, диковатого и причудливого*** (Ольга Андреева. Стланная стлана // Русский репортер. 2014);

*Сколько я заработал, разъезжая по городу и области на **паршивеньком отечественном К-175**, на замечательной чешской «Яве-250», на запорожском драном ЗАЗе, на итальянской «копейке», на «Тавриш», содранной точно с «Фольксвагена», но похабно собранной* (Олег Афанасьев. Монологи 77-летнего // Ковчег. 2014);

*Ветер здесь гулял удалой, задирал полы пальто, силится сорвать чешскую, помещичьего образца, цигейковую с большим козырьком шапку, и Сорокопут пожалел, что не надел **презираемый женой отечественный треух*** (Фридрих Горенштейн. Куча (1982) // Октябрь. 1996);

– с опорными словами – существительными с негативной оценочностью:

*Мы называем его "конвейер", что точнее передаёт ужасную суть этого чисто отечественного явления* (И.Э. Кио. Иллюзии без иллюзий (1995–1999));

*Единомышленники без юридической подготовки настаивали, что правоприменение и не может быть иным, ибо закон сам по себе плох, невнятен, принят наспех и обречён поэтому быть ещё одной доской в демократическом заборе, обращённом лицом к западу, а **уродливой изнанкой к отечественной действительности*** (Алексей Симонов. Борьба с крайностями // Известия. 02.25.2003);

*Не случайно ключевую роль в формировании государственной идеологии начали играть политехнологи – **наиболее порочная и выродившаяся часть отечественной интеллигенции*** (Александр Храмухин. Комплекс полноценности // Отечественные записки. 2003);

***Самым слабым звеном отечественной полиграфии** является выпуск журнальной продукции, которая на 65% печатается за границей, а самым легкоуязвимым – выпуск этикеток и упаковки* (Новости // Витрина читающей России. 10.25.2002);

*В слове «импортозамещение» содержится указание на **какую-то второсортность отечественного разработчика*** (Александр Механик. Бизнес со скоростью света // Эксперт. 2015);

*Это значит, что дорога к дальнейшей **деградации отечественной школы** расширяется и асфальтируется* (Александр Привалов. О сворачивании надежд // Эксперт. 2015).

Есть примеры, когда негативная оценочность прилагательного *отечественный* наводится посредством его сочетания с объектом, который сам обозначается негативно-сниженным существительным:

*Ага, подъехала **отечественная лохматка**, и возле нее заелозил парень, которого она даже не пыталась разглядеть, просто подошла и попросила помочь подкачать колесо* (Анна Русских. Не спрашивай почему, или дождливое лето // Дальний Восток. 2019) – *лохматка* в данном контексте обозначает дешевое и некачественное транспортное средство, неприглядное на вид.

Негативно-оценочное переосмысление прилагательного *отечественный* усиливается при реализации стилистического приема антитезы, при котором противопоставляется что-то свое, наше, родное (плохое) и что-то чужое, не наше, зарубежное (хорошее):

**Пиво было отечественное, а деньги самые настоящие, валютные** (Людмила Улицкая. Казус Кукоцкого [Путешествие в седьмую сторону света] // Новый Мир. 2000);

**Так как после дефолта людям не на что было покупать дорогой импорт, они брали своё, отечественное** (Оборотни первой волны // Завтра. 08.06.2003);

**Хотя в силу того что машиностроительный комплекс в Германии пока более современный и более мощный, чем отечественный, немалое количество оборудования мы заказывали там** (Евгений Каблов. На перекрестке науки, образования и промышленности // Эксперт. 2015).

Как и в описанных выше примерах с наведенной положительной оценочностью, оценочность отрицательная может наводиться в пределах всего контекста, когда словосочетание *отечественный X* в расширенном контекстном окружении сочетается со словами и выражениями, обозначающими:

– что-то второсортное, низкого качества:

– **Американское зерно лучше по качеству, оно мягче отечественного и лучше раскрывается при приготовлении попкорна** (В. Кузьмина. В кино без попкорна // Эксперт. 2016);

**Отечественное сырье годилось только для производства очень грубой пряжи** (М.Б. Бару. Второй сон Любви Александровны // Волга. 2015);

– что-то недостойное, неправильное, ущербное в каком-либо отношении (качественном или количественном):

**Так, активы всей отечественной банковской системы составляют 122 млрд. евро, а активы только одного крупного немецкого Вестдойче Ландесбанка равны 343 млрд. евро** (Алексей Крашаков. Иностранцы «съедают» наши банки? // Аргументы и факты. 01.29.2003);

**Свежие данные расчетов паритета покупательной способности валют позволяют уточнить место экономики России в СНГ и в мире, а также корректно оценить норму накопления в отечественном хозяйстве: она существенно ниже, чем в развитых странах** (Андрей Косарев. Эсперанто международных сравнений // Эксперт. 2014).

По аналогии с примерами наведенной положительной оценочности, мы обнаружили контексты с отрицательной оценочностью для слова *отечественный*, имплицированной посредством инференции – ‘отечественное → что-то недостойное, негативное, не соответствующее норме, с точки зрения говорящего’:

**А вот качественной отечественной говядины на рынке практически не было** (Анна Романова. Бычка за рога // Огонек. 2015) – наводится инференция ‘отечественная говядина не бывает качественной’;

Достичь минимальной погрузочной высоты помогло **непривычное для отечественного автопрома решение** – на заднем мосту стоят двускатные двенадцатидюймовые "ролики", в то время как впереди большие четырнадцатидюймовые колёса (Анатолий Карпенков, Юрий Нечетов. Балтийские головостики // За рулем. 05.15.2003) – наводится инференция 'правильные технологичные решения непривычны для отечественной автомобильной промышленности';

А на столе стояла бутылка виски. **Купленного явно не в отечественном супермаркете** (Н.Б. Черных. Слабые, сильные. Часть вторая // Волга. 2015) – наводится инференция 'в отечественном супермаркете нельзя купить качественный продукт';

Несмотря на то что замминистра промышленности и торговли Виктор Евтухов призывает россиян проявлять «потребительский патриотизм», **далеко не все из них спешат покупать отечественное** (Неделя. Барометр // Огонек. 2015) – наводится инференция 'все отечественное низкого качества';

**Ни мыла, ни лекарств, ни одежды. И присказка ко всему – наше, отечественное... О, убожество...** (Людмила Улицкая. Казус Кукоцкого [Путешествие в седьмую сторону света] // Новый Мир. 2000) – наводится инференция 'отсутствие необходимых предметов быта и продуктов является нормой для отечественной ситуации'.

В целом необходимо отметить, что активизация негативно-оценочных коннотаций для слова *отечественный*, наблюдаемая в современной русской речи, с одной стороны, является признаком определенной девальвации исконно русских ценностей любви к Родине, патриотизма, а с другой стороны, выступает как примета укоренения установки на потребительское отношение к жизни для определенной части общества.

**Прилагательное отечественный по данным количественного анализа.** Согласно принятой концепции исследования, на завершающем этапе проводится количественный анализ сравнительной частотности случаев реализации разных типов оценочности для выявленных контекстов употребления слова *отечественный* по данным основного корпуса в составе Национального корпуса русского языка [26]. В целях более точного количественного анализа из извлеченного корпусного материала в 500 единиц было исключено 122 употребления прилагательного *отечественный* в составе устойчивого сочетания (**Великая Отечественная война**). Оставшиеся 378 употреблений дают следующую картину количественного распределения по знаку оценочности – нейтральный, положительный и отрицательный, которая для удобства восприятия представлена в графической форме в таблице.

Результаты количественного анализа позволяют сделать ряд наблюдений. Несмотря на то, что нейтральные, внеоценочные употреб-

ления прилагательного *отечественный* в речевой реализации в целом преобладают над оценочными (более 60%), все же следует отметить, что почти 40%-ное отклонение от системно-языковых, словарных значений этого слова в пользу оценочной интерпретации все же свидетельствует о высоком оценочном потенциале этого слова в реальном речевом режиме функционирования.

**Количественный анализ контекстов с имплицитной оценочностью  
для лексемы *отечественный***

Тип оценочности	Количество контекстов употреблений	Частотность, %
Нейтральные контексты	235	62,2
Контексты с позитивной оценочностью	64	16,9
Контексты с негативной оценочностью	79	20,9
<b>Итого</b>	<b>378</b>	<b>100</b>

Незначительное преобладание негативно-оценочных употреблений над позитивно-оценочными употреблениями (в районе 4%), возможно, обусловлено спецификой выбранного корпусного материала: первые 500 контекстов употребления слова *отечественный* в Национальном корпусе русского языка в основном охватывают временной период примерно с 90-х гг. XX в. по 20-е гг. XXI в., а именно для этого периода мы выше констатировали активизацию негативно-оценочного переосмысления прилагательного *отечественный*.

### Заключение

Проведенное исследование еще раз продемонстрировало сложность языковой организации категории оценки, ее несводимость исключительно к стандартным лингвистическим средствам воплощения оценочности в словах и выражениях естественного языка. Как оказалось, в реальном речевом функционировании оценочный потенциал реализуется гораздо более разнообразно, охватывая языковые единицы, не имеющие оценки в системе языка, а его объективная интерпретация и последующая верификация могут быть осуществлены посредством анализа больших массивов корпусных данных. Имплицитная наведенная оценочность в речевых практиках носителей языка может быть присуща словам и выражениям, которые обозначают значимые для этноса, социума или индивидуума в каком-либо аспекте реалии, явления, признаки, свойства, состояния, события и пр., в число которых входит и проанализированное прилагательное *отечественный*.

Анализ контекстов употребления слова *отечественный* по данным Национального корпуса русского языка был осуществлен в нашей работе лишь в первом приближении, без учета функционально-стилистических разновидностей речи, условий коммуникации, временной привязки выбранного контекста. Это позволяет наметить дальнейшие перспективы исследования, которые как раз связаны с учетом хронологического распределения извлекаемого для анализа корпусного материала и с возможной его дифференциацией по разным типам дискурса (официальный / неофициальный, научный / медийный / деловой / рекламный / политический и т.п.).

#### Список источников

1. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание / пер. с англ.; отв. ред. и сост. М.А. Кронгауз. М. : Русские словари, 1997. 412 с.
2. *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. М. : Школа «Языки русской культуры», 1999. 896 с.
3. *Ковишова М.Л.* Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 456 с.
4. *Карасик В.И.* Аксиологическая лингвистика: концепты и дискурс // Германистика России: Традиции и перспективы : материалы науч.-метод. семинара. Новосибирск : НГУ, 2004. С. 28–32.
5. *Радбиль Т.Б.* О термине и понятии «идеологема» // Человек и его язык: антропологический аспект исследования : сб. науч. тр. Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 1996. С. 11–28.
6. *Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира. М. : Языки славянской культуры, 2005. 540 с.
7. *Макианцева Н.В.* Концепт «любовь» в русском языке // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. № 1. С. 112–116.
8. *Темиргазина З.К.* Лингвистическая аксиология: Оценочные высказывания в русском языке. М. : Флинта: Наука, 2015. 247 с.
9. *Мельничук В.А.* Аксиологическая динамика русской лексики (конец XVIII – начало XXI в.) : дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2017. 211 с.
10. *Юнусова Р.Д.* Аксиология фразеологизмов со значением «гостеприимство / кунакчылык» в русском и татарском языках : дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2009. 157 с.
11. *Апресян Ю.Д.* Избранные труды : в 2 т. Т. 2: Интегральное описание языка. М. : Языки русской культуры, 1995. 766 с.
12. *Louw W., Milojkovic M.* Corpus Stylistics as Contextual Prosodic Theory and Subtext. Amsterdam : John Benjamins, 2016. 420 p.
13. *Радбиль Т.Б.* Культурная апроприация заимствований в свете теории языковой концептуализации мира // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. 2017. Т. 13. С. 107–115.
14. *Радбиль Т.Б.* «Язык ценностей» в современной русской речи и пути его исчисления // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6, ч. 2. С. 569–573.
15. *Firth J.R.* Papers in Linguistics: 1934–1951. Oxford : OUP, 1957. 233 p.
16. *Sinclair J.M.* Corpus, concordance, collocation. Oxford : Oxford University Press, 1991. 179 p.
17. *Louw W.* Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies // Text and Technology: In Honour of John Sinclair. Amsterdam : John Benjamins, 1993. P. 152–176.

18. **Prabowo R., Thelwall M.** Sentiment analysis: A combined approach // Journal of Informetrics. 2009. № 3 (2). P. 143–157.
19. **Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.** Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 14-е изд., доп. М. : Азбуковник, 2000. 944 с.
20. **Словарь** русского языка : в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой (МАС). М. : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999. Т. 2. 802 с.
21. **Словарь** современного русского литературного языка : в 17 т. (БАС). М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1950–1965. Т. 8. 1959. 808 с.
22. **Толковый** словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М. : Терра, 1996. Т. 2. 1090 стлб
23. **Большой** толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.
24. **Даль В.И.** Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М. : Рипол-Классик, 1999. Т. 2. 817 с.
25. **Ефремова Т.Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : в 2 т. М. : АСТ : Апрель, 2000. Т. 2. 1088 с.
26. **Национальный** корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorgora.ru>
27. **Болдырев Н.Н.** Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. Тамбов : ТГУ им. Г.П. Державина, 2014. 235 с.

#### References

1. Vezhbickaja A. (1997) Yazyk. Kul'tura. Poznanie. [Language. Culture. Cognition] / Per. s angl.; otv. red. i sost. M.A. Krongauz. M.: Russkie slovari. 412 p.
2. Arutjunova N.D. (1999) Yazyk i mir cheloveka [Language and the human world.]. M.: Shkola "Yazyki russkoj kul'tury". 896 p.
3. Kovshova M.L. (2013) Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii: Kody kul'tury [Linguistic and cultural method in phraseology: culture codes]. M.: Knizhnyj dom "LIBROKOM". 456 p.
4. Karasik V.I. (2004) Aksiologicheskaja lingvistika: koncepty i diskurs [Axiological Linguistics: Concepts and Discourse] // Germanistika Rossii: Tradicii i perspektivy: Materialy nauchno-metodicheskogo seminar. Novosibirsk: NGU, pp. 28–32.
5. Radbil' T.B. (1996) O termine i ponjatii "ideologema" [On the term and concept of "ideologeme"] // Chelovek i ego jazyk: aksiologicheskij aspekt issledovanija: Sbornik nauchnyh trudov: Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NGPU. pp. 11–28.
6. Zaliznjak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. (2005) Kljuchevyje idei russkoj yazykovoj kartiny mira [Key ideas of the Russian language picture of the world]. M.: Yazyki slavjanskoj kul'tury. 540 p.
7. Makshanceva N.V. (2008) Koncept "lyubov" v russkom jazyke [The concept of "love" in the Russian language] // Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovanija. 1. pp. 112–116.
8. Temirgazina Z.K. (2015) Lingvisticheskaja aksiologija: Ocenochnye vyskazyvanija v russkom jazyke [Linguistic axiology: Evaluative statements in Russian]. M.: Flinta : Nauka. 247 p.
9. Mel'nichuk V.A. (2017) Aksiologicheskaja dinamika russkoj leksiki (konec XVIII – nachalo XXI v.) [Axiological dynamics of Russian lexicon (the end of the 18th – the beginning of the 21st century)]. Philology cand. dis. Sankt-Peterburgskij gosudarstvennij universitet. SPb. 211 p.
10. Yunusova R.D. (2009) Aksiologija frazeologizmov so znameniem "gostepriimstvo / kunakchyllyk" v russkom i tatakskom jazykah [Axiology of phraseological units with the meaning "hospitality / kunakchyllyk" in Russian and Tatar languages]. Philology cand. dis. Tatarskij gos. gumanitarno-pedagogicheskij universitet. Kazan. 157 p.
11. Apresjan Ju.D. (1995) Izbrannye trudy: v 2-h t. [Selected works: in 2 vols.] M.: Yazyki russkoj kul'tury. Vol. 2. Integral'noe opisanie jazyka. 766 p.

12. Louw W., Milojkovic M. (2016) *Corpus Stylistics as Contextual Prosodic Theory and Subtext*. Amsterdam: John Benjamins. 420 p.
13. Radbil' T.B. (2017) Kul'turnaja apropricija zaimstvovanij v svete teorii yazykovoj konceptualizacii mira [Cultural appropriation of borrowings in the light of the theory of linguistic conceptualization of the world] // *Trudy Instituta russkogo jazyka im. V.V. Vinogradova*. Vol. 13. pp. 107–115.
14. Radbil' T.B. (2011) "Yazyk cennostei" v sovremennoi russkoi rechi i puti ego ischislenija ["Language of values" in modern Russian speech and ways of its calculation] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 6 (2). pp. 569–573.
15. Firth J.R. (1957) *Papers in Linguistics: 1934–1951*. Oxford: OUP. 233 p.
16. Sinclair J.M. (1991) *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press. 179 p.
17. Louw W. (1993) Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies // M. Baker, G. Francis, E. Tognini-Bonelli (eds.). *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 152–176.
18. Prabowo R., Thelwall M. (2009) Sentiment analysis: a combined approach // *Journal of Informetrics*. 3(2). pp. 143–157.
19. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. (2000) *Tolkovyy slovar' russkogo jazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. 14-e izd., dop. [Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions. 14th ed., supplemented] / RAN, Institut russkogo jazyka im. V.V. Vinogradova. M.: Azbukovnik. 944 p.
20. *Slovar' russkogo jazyka: v 4-h t.* [Dictionary of the Russian language: in 4 volumes] (1999) / Pod red. A.P. Evgen'evoy (MAS). M.: Russkij jazyk; Poligrafresursy. Vol. 2. 802 p.
21. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka: v 117 t.* [Dictionary of the modern Russian literary language: in 17 volumes] (1959). M., L.: Izd-vo AN SSSR, 1950-1965. Vol. 8. 808 p.
22. *Tolkovyy slovar' russkogo jazyka: v 4-h t.* [Explanatory dictionary of the Russian language: in 4 volumes] / Pod red. D.N. Ushakova. M.: "Terra". Vol. 2. 1090 p.
23. *Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo jazyka* [Big explanatory dictionary of the Russian language] (2000) / Sost. i gl. red. S.A. Kuznecov. SPb.: Norint. 1536 p.
24. Dal' V.I. (1999) *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka. v 4-h t.* [Explanatory dictionary of the living Great Russian language: in 4 volumes]. M.: Ripol-Klassik. Vol. 2. 817 p.
25. Efremova T.F. (2000) *Novyy slovar' russkogo jazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj: v 2-h t.* [New dictionary of the Russian language. Explanatory derivational: in 2 volumes]. M.: AST; Aprel'. Vol. 2. 1088 p.
26. *Nacional'nyj korpus russkogo jazyka* [National corpus of the Russian language]. URL: <http://www.ruscorpora.ru>
27. Boldyrev N.N. (2014) *Kognitivnaja semantika. Vvedenie v kognitivnuju lingvistiku* [Cognitive semantics. Introduction to cognitive linguistics]. Tambov: TGU im. G.R. Derzhavina. 235 p.

***Информация об авторе:***

**Макшанцева Н.В.** – профессор, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, директор Института русского языка (Нижний Новгород, Россия). E-mail: makshan@lunn.ru

***Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the author:***

**Makshantseva N.V.**, Ph.D. (Philology), D.Sc. (Education), Professor, Director of the Russian Language Institute, Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: makshan@lunn.ru

***The author declares no conflicts of interests.***

*Поступила в редакцию 21.01.2023; принята к публикации 10.03.2023*

*Received 21.01.2023; accepted for publication 10.03.2023*

Научная статья

УДК 811.111

doi: 10.17223/19996195/62/4

## **Понятие языка всемирного общения и его место среди вариантов английского языка и в глобальной системе языков**

**Владимир Михайлович Смокотин<sup>1</sup>,  
Светлана Константиновна Гураль<sup>2</sup>**

*<sup>1,2</sup> Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
Томск, Россия*

*<sup>1</sup> vladimirsmokotin@yandex.ru*

*<sup>2</sup> gural.svetlana@mail.ru*

**Аннотация.** Исследование языка всемирного общения как нового языкового явления приобретает особую актуальность в настоящее время, когда глобализации приписываются определенные негативные аспекты современной действительности, а именно утрата природного и языкового разнообразия в различных регионах мира, в особенности в бывших колониях, которые обрели независимость в XX столетии.

Цель статьи – определить функциональное назначение языка всемирного общения и его место в глобальной системе языков и среди различных языковых вариантов и разновидностей, а также выделить его характерные особенности, делающие его общепринятым средством всемирной коммуникации. Соответственно поставленной цели осуществлялся поиск ответов на ряд вопросов, связанных с изменением статуса английского языка в ходе его трансформации из одного из международных языков в язык всемирного общения. Наиболее важными из этих вопросов являются следующие: 1) представляет ли язык всемирного общения независимую языковую разновидность English as a Lingua Franca (ELF) или проявляется в виде одного из национальных стандартов английского языка? 2) каким образом изменилась глобальная языковая система в ходе глобализации в процессе приобретения английским языком в функции English as a Lingua Franca глобального статуса?

Изменение мировой системы языков, в результате которого английский язык приобрел глобальный статус, произошло настолько быстро, что определение понятия «глобальный английский язык» или «язык всемирного общения» и описание особенностей нового языкового явления все еще являются предметом спора исследователей. В связи с этим рассмотрен ряд подходов к английскому языку в качестве средства всеобщей коммуникации в эпоху глобализации, включая традиционный подход, представители которого продолжают рассматривать международный английский в новом статусе не как особое явление, отличающееся от национальных вариантов, а как любой национальный стандарт английского языка, используемый в международном общении. Второе направление в исследовании английского языка в качестве глобального средства межъязыковой и межкультурной коммуникации рассматривает его как новое явление, которое привело к изменению в глобальной системе языков. Сделан вывод о том, что язык всемирного общения действительно является отдельным вариантом английского языка, не совпадающим ни с одним из национальных стандартов.

Приводится определение понятия языка всемирного общения, включающее в себя описание его характерных черт и основного критерия, отличающего его от других вариантов английского языка. Отмечается, что язык всемирного общения не лишен культурной составляющей, в качестве которой выступает глобальная культура, и что универсальные ценности глобальной культуры не являются взаимоисключающими для национальных и этнических культур мира.

**Ключевые слова:** язык всемирного общения, варианты английского языка, языковой стандарт, глобальная языковая система, английский язык как средство всемирного общения, лингва франка

*Для цитирования:* Смокотин В.М., Гураль С.К. Понятие языка всемирного общения и его место среди вариантов английского языка и в глобальной системе языков // Язык и культура. 2023. № 62. С. 73–89. doi: 10.17223/19996195/62/4

Original article

doi: 10.17223/19996195/62/4

## **The concept of the language of global communication and its place among the varieties of the English language in the global system of languages**

**Vladimir M. Smokotin<sup>1</sup>, Svetlana K. Gural<sup>2</sup>**

*<sup>1,2</sup> National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia*

*<sup>1</sup> vladimirsmokotin@yandex.ru*

*<sup>2</sup> gural.svetlana@mail.ru*

**Abstract.** The present research of the language of global communication as a new linguistic phenomenon gains special relevance at present when numerous negative aspects of contemporary realities, namely, the loss of natural and linguistic diversity in different regions of the world, particularly in former colonies which achieved independence in the course of the 20<sup>th</sup> century are attributed to globalization. The authors of the article have set the goal to define the functional purposes of the language of global communication and its place in the global system of languages and among different language forms and varieties, as well as to single out its characteristic peculiarities which make it a universally accepted means of worldwide communication. In accordance with the set goal the authors of this work sought answers to a number of questions connected with the change of status of the English language in the course of its transformation from one of the international languages into the language of global communication. The most important of these questions are the following: 1) is the language of worldwide communication an independent language variety of English as a Lingua Franca (ELF), or does it manifest itself in the form of one of the national standards of the English language? 2) how has the global system of languages changed in the course of globalization in the process of the English language assuming the function of English as a Global Lingua Franca?

The change of the global system of languages which led to the English language acquiring a globality status has been so rapid that the definition of the concept 'the global English language' or 'the language of universal communication', as well as the description of the peculiarities of the new linguistic phenomenon, continue to be a subject-matter of academic dispute. In the present work, a number of approaches to

the English language as a means of universal communication in the period of globalization are considered, including the traditional approach whose representatives continue to regard the international English language in a new status not as a special phenomenon, different from the national variants, but as any national standard of the English language used in international communication. The second approach in the investigation of the English language as a global means of interlingual and intercultural communication regarded as a new phenomenon, which has brought about a change in the global system of languages. The authors of this article have come to the conclusion that the language of global communication is really a separate variant of the English language that does not coincide with any of the national standards.

On the basis of the given research, a definition of the concept of the language of global communication is presented here, which includes a description of its characteristic features and the main criterion setting it apart from other variants of the English language. It is also pointed out that the language of global communication is not deprived of a cultural component, which is represented by the global culture whose universal values are not mutually exclusive in relation to the world's national and ethnic cultures.

**Keywords:** the language of global communication, the variants of the English language, a language standard, the global system of languages, English as the global language, English as the Global Lingua Franca

**For citation:** Smokotin V.M., Gural S.K. The concept of the language of global communication and its place among the varieties of the English language in the global system of languages. *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 73-89. doi: 10.17223/19996195/62/4

## Введение

Одним из последствий интенсивного роста межкультурных коммуникационных обменов в процессе глобализации в конце XX в. явилось приобретение английским языком глобального статуса и возникновение на его основе языка всемирного общения как разновидности английского языка в своем праве – English as a Lingua Franca (ELF), что поставило перед исследовательским сообществом ряд вопросов, связанных с функциями языка всемирного общения и его характерными особенностями.

В качестве объекта исследования в данной статье выбран английский язык в функции языка всемирного общения. Интерес к изучению особенностей нового языкового явления обусловлен широким распространением английского языка как средства массовой коммуникации во всех сферах международных отношений.

Актуальность исследования определяется важностью выяснения природы беспрецедентного языкового явления – языка всемирного общения, которое привело к изменению глобальной языковой системы и необходимости смены образовательной парадигмы в области преподавания языков.

Целью данного исследования является выяснение характерных особенностей языка всемирного общения в ходе глобализационных

процессов XXI в., когда иерархия языков мира претерпела коренные изменения в связи с преобразованием одного из наиболее распространенных языков мира в язык всемирного общения. Для достижения поставленной цели потребовалось найти ответы на следующие вопросы: 1) представляет ли язык всемирного общения независимую языковую разновидность ELF, или проявляется в виде одного из национальных стандартов английского языка? 2) какие изменения произошли в глобальной языковой системе в результате приобретения английским языком глобального статуса? 3) что является основным критерием, отличающим язык всемирного общения от других вариантов английского языка?

### **Методология исследования**

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

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

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

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

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

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

Методологической основой исследования послужили работы ученых в области многоязычия и языкового разнообразия [1], в области изучения английского языка как средства международного общения [2–5] и в исследованиях множественной идентичности и глобальной культуры [6, 7].

Наиболее важным исследованием в области многоязычия и языкового разнообразия является работа голландского лингвиста Абрама де Сваана «Words of the World: The Global Language System» [1]. Согласно де Сваану, языки мира образуют глобальную систему, в которой многоязычные связи между языковыми группами не являются бессистемными, а, напротив, представляют собой тесно связанную иерархи-

ческую сеть, состоящую из четырех уровней, в которой английский язык в качестве глобального языка выделен в особый уровень.

В области исследования английского языка как средства международного общения большое внимание уделяется особенностям функционирования английского языка в международном общении. Наибольший интерес представляет исследование Дэвида Кристалла «English as a Global Language» [4], в котором широкое распространение английского языка в мире позволяет автору рассматривать его в роли глобального языка. Особое внимание автор уделяет вопросу о стандарте английского языка в роли языка глобального общения. Дальнейшее исследование английского языка в функции языка глобального общения продолжилось в трудах лингвистов Венского университета, посвященных английскому языку как средству всеобщей коммуникации (ELF). Основополагающей работой в этой области является статья Барбары Зайдльхофер «Closing a conceptual gap – English as a Lingua Franca» [5], в которой обосновывается концепция ELF как независимого варианта английского языка, что привело к возникновению нового направления в области англистики.

Вопросу множественной идентичности и глобальной культуры уделено особое внимание в работе Питера Адлера «Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism» [7], в которой рассматривается явление образования в период глобализации множественных идентичностей, включающих в себя новые компоненты на основе ELF и глобальной культуры.

### **Исследование и результаты**

В настоящее время, когда язык всемирного общения как новое явление становится одной из основных составляющих глобализации, предпринимаются попытки определить его функциональное назначение и место в глобальной системе языков и среди различных языковых вариантов и разновидностей, а также выделить его характерные особенности, делающие его общепринятым средством всемирной коммуникации. Ввиду того, что изменение мировой системы языков, заключающееся в приобретении английским языком глобального статуса, имело характер быстро протекающего процесса, определение понятия английского как глобального языка и описание его особенностей все еще являются предметом спора исследователей.

Среди множества подходов к новому языковому явлению, включая оценку его последствий для языкового обучения как самого английского, так и других языков, выделяются два направления. Для представителей первого направления превращение английского языка в глобальный есть не что иное, как закономерный процесс широкого рас-

пространения английского языка, который начался еще в XIX в. в результате роста могущества Британской империи и значительно ускорился в послевоенное время в ходе информационной революции. Последователи данного (традиционного) подхода продолжают использовать при описании английского языка в глобальном статусе термин «международный английский язык» (International English), который традиционно использовался для обозначения группы естественных европейских языков, включая французский, немецкий и русский языки, а также для обозначения искусственных языков, созданных для международной коммуникации, самым известным из которых является эсперанто. Основываясь на многолетнем опыте преподавания международного английского языка, представители данного направления продолжают рассматривать международный английский в новом статусе не как особое явление, отличающееся от национальных вариантов, а как любую, наиболее известную форму английского языка, используемую в международном общении.

Лингвисты Дж. Мейдер и Р. Кэмерер, исследующие вопросы межкультурной компетенции и роли английского как глобального языка лингва франка, выступают против противопоставления международного английского, как всеобщего средства международной коммуникации, доминирующего на телевидении, в книгопечатании, науке, интернете, туризме и бизнесе, основным национальным вариантам английского языка. По их мнению, международный язык вовсе не представляет собой некий весьма упрощенный вариант для более легкого усвоения и использования в качестве языка-посредника. «Международный английский язык, – заявляют они, – не является ни упрощенным английским языком, который первоначально был разработан для справочников в аэрокосмической промышленности, ни другими упрощенными формами английского языка, включая *Simple English*, используемый в написании статей в Википедии и *Globish*, разработанный французским инженером-информатиком Ж.-П. Нерриером в 2004 г. «с целью адаптации для всех тех, для кого английский язык не является родным, в контексте международного бизнеса» [8]. Мейдер и Кэмерер определяют «международный английский язык» как «множество языковых вариантов, используемых глобально в устной и письменной формах в международных/межкультурных встречах» [2. Р. 11–12]. В то же время они подчеркивают отсутствие общепринятого мирового стандарта: «Хотя международный английский основан на англосаксонских стандартных вариациях, они развиваются динамически и не поддаются стандартизации». В качестве критериев «эффективного международного английского языка» Мейдер и Кэмерер предлагают:

- 1) удобопонятность (comprehensibility) на письме и в речи;
- 2) соответствие (appropriateness) регистра;

3) вежливость (politeness) в контексте установления взаимоотношений.

Критерий удобопонятности требует, чтобы язык (словарь, структуры, произношение) был понятен в большинстве международных и межкультурных контекстов как для носителей, так и для неносителей английского языка. Отклонения (грамматические и фонетические) от речи носителей не должны мешать восприятию сказанного. Критерий соответствия регистра требует, чтобы язык, используемый собеседниками, отражал контекст, в особенности статус и взаимоотношения говорящих [2. Р. 12]. Критерий вежливости основан на культурной составляющей коммуникации, которая, по мнению Мейдера и Кэмерера, более важна, чем лингвистическая корректность. Данный критерий включает в себя умение выслушать собеседника, не прерывая его, выражение несогласия, стратегии «спасения престижа» (face-saving strategies) и проксемику, определяющую культурную детерминированность личного пространства людей различных культур [2. Р. 13]. Отвергая взгляд на международный язык глобального общения как на упрощение стандартных языковых вариантов, Мейдер и Кэмерер предлагают для обеспечения успешной межъязыковой и межкультурной коммуникации на международном английском языке включать в программу языкового обучения дискурсивные стратегии (метакоммуникативную компетенцию и медиацию) [2. Р. 15].

Второе направление в исследовании использования английского языка в качестве глобального средства межъязыковой и межкультурной коммуникации рассматривает английский язык в статусе глобального языка как новое явление, требующее изменения традиционного подхода к языковому обучению и использованию языков в практике международного общения. При таком подходе английский воспринимается не как иностранный, а как второй язык, необходимый для полноправного участия во всех областях общественной жизни в век глобализации. Представители данного направления полагают, что глобальный английский язык, в отличие от национальных вариантов английского языка, не принадлежит носителям языка, которые составляют меньшинство среди всей массы пользователей языка, поэтому контроль над развитием глобального языка должен перейти в руки неносителей языка, всех тех, кто использует английский язык как второй. В рамках данного подхода язык глобального общения не должен отождествляться ни с одним основным языковым вариантом и не должен брать ни один из стандартных вариантов в качестве модели.

Для обоснования идеи о независимости глобального языка используется концепция о «владении языком (ownership of the language) его пользователями», выдвинутая К. Брамфитом в монографии «Индивидуальная свобода в языковом обучении», опубликованной в 2001 г.

Принимая во внимание тот факт, что в начале третьего тысячелетия численность использующих английский язык как второй превысила население основных стран английского языка, Брамфит заявил: «Английский язык в количественном отношении более не принадлежит говорящим на английском как на родном или первом языке. Владение любым языком (под чем я подразумеваю право его адаптировать и изменять) в сущности осуществляется людьми, которые им пользуются, кто бы они ни были и насколько многоязычны или одноязычны они ни являлись» [9. Р. 207].

Смена парадигмы от понятия самого широко распространенного международного языка к «глобальному языку» как к новому, беспрецедентному явлению, была результатом революционных изменений в информационных и мультимедийных технологиях в конце 1990-х гг., которые значительно ускорили глобализационные процессы и заставили многих исследователей по-иному взглянуть на языковые и культурные изменения в мире на рубеже XX и XXI вв. Британский журнал *The Economist* описал в 1996 г. данные революционные изменения языковой ситуации в мире следующим образом: «Английский язык прочно закрепился как мировой стандартный язык (“World standard language”), представляющий собой существенную часть глобальной революции в коммуникациях» [10. Р. 39]. В статье не утверждалось, что процесс превращения английского языка во всеобщее средство межъязыковой коммуникации закончен, но отмечалась неразрывная связь глобализации, ведущей к стандартизации во всех областях человеческой деятельности, вызванной требованиями создания общих экономического, научного, образовательного и других пространств и растущего признания английского языка в качестве мирового стандарта всеобщего общения. Показательно не только использование выражения «World standard language», подчеркивающего то, что английский язык уже не является одним из нескольких «международных языков», а провозглашение английского языка глобальным в процессе становления. Термин «глобальный язык» вынесен в заглавие статьи: «The Coming Global Tongue» («Грядущий глобальный язык»).

Выражение «Global English» было также использовано в 1996 г. в книге Р. Джордж, посвященной исследованию концепции «дом» и «родина» (home country) в литературе на английском языке разных стран мира, в которой, как объясняет автор цель своего «проекта», она предприняла попытку проанализировать концепции и структуры, которые мы обозначаем как *home* (дом, родной очаг), в литературе на английском языке во всем мире, и показать, что «наше понимание принадлежности к определенной части пространства в контексте глобального английского языка включает в себя и принадлежность к английскому языку» [3. Р. 1]. «Глобальный английский язык» у Р. Джордж использу-

ется еще в ограниченном смысле как язык региональных литератур в бывших колониях Британской империи, а не как всеобщее средство межъязыковой коммуникации.

Изменение в отношении Д. Кристала к статусу английского языка свидетельствует о признании коренных изменений в мире, которые отразились в качественных изменениях в языковой системе планеты. Сам Кристал не рассматривает еще «глобальный английский язык» в качестве нового языкового варианта, используя это понятие для описания статуса языка. Для описания формы английского языка он использует выражение из известной статьи в журнале *The Economist* – «The World Standard English» и, как и автор указанной статьи, он считает, что достижение полного глобального статуса – дело будущего. Как и в Энциклопедии 1995 г., Кристал анализирует противоборствующие тенденции в развитии международного английского языка – стандартизацию, вызванную необходимостью использования языка в качестве средства всеобщей коммуникации, и фрагментацию, вызванную принятием английского языка в разных странах, где он принимает локальные формы, ведущие к разнообразию. Кристал пишет: «Еще не существовало языка настолько распространенного, как английский. Следовательно, у нас нет прецедентов, которые помогли бы помочь представить, что произойдет с языком, когда он достигнет поистине всемирного статуса» [4. P. 139].

Ввиду существования множества языковых вариантов английского языка, наиболее известными из которых являются American English, British English, Australian English и т.д., глобальный английский язык как средство общения всего мира, включая англоговорящие страны, должен опираться на определенный всемирный стандарт, или мировой стандартный английский язык (World Standard English, WSE). Одним из вопросов, рассмотренных в книге Д. Кристала «Английский как глобальный язык», является вопрос о развитии «мирового стандарта разговорного языка» (WSSE – World Standard Spoken English), который, по мнению автора, и будет всеобщим глобальным языком, исключаяющим региональные различия. Кристал высказал мнение о том, что в создании WSSE основную роль будет играть американский вариант английского языка. Он пишет: «Американский английский, как кажется, будет наиболее влиятельным в развитии WSSE. Направление влияния в значительной степени уже является односторонним. Многие грамматические явления в современном британском варианте английского языка демонстрируют влияние американских форм. Американская лексика широко используется в Великобритании под влиянием американских средств массовой информации» [4. P. 188].

Таким образом, одним из наиболее важных факторов в трансформации английского языка в язык всемирного общения в условиях глобализации является объем информационного потока, генерируемого англо-

язычным языковым сообществом, включающим в себя не только носителей языка, но и людей, использующих английский язык как второй для осуществления глобальной коммуникации.

Подход к глобальному английскому языку как к варианту в своем праве открывает новую область исследования. С целью обеспечения исследовательского материала в этой области Венский и Оксфордский университеты предприняли совместный проект VOICE (the Vienna-Oxford International Corpus of English – Венско-Оксфордский международный свод английского языка) по составлению структурированного собрания языковых данных, представляющего собой первый свод разговорных взаимодействий на английском языке как лингва франка (ELF), который читается компьютером. По состоянию на 2010 г. свод включал в себя 1 млн слов транскрибированного разговорного ELF из профессиональной, образовательной и рекреационной областей. Особенностью проекта VOICE, который, по мнению его руководителей, откроет путь к широкомасштабному и глубокому описанию наиболее обычного современного использования английского языка, является то, что свод языковых данных включает языковые взаимодействия в ходе международного общения на английском языке между говорящими с самыми различными первыми языками (L1) [11]. Основатель и директор проекта VOICE, профессор английского языка и прикладной лингвистики Венского университета Б. Зайдельхофер, еще в 2001 г. в основополагающей статье «Заккрытие концептуального пробела (conceptual gap): аргументы за описание английского языка как лингва франка» обосновала состоятельность концепции выделения глобального английского языка среди других вариантов и указала на необходимость его изучения, чем положила начало проекту VOICE и основанным на нем исследованиям [5. P. 133–159].

Последователи второго подхода к исследованию использования английского языка как средства глобальной коммуникации направляют свои усилия на обоснование необходимости адаптации международного английского языка как отдельного варианта в своем праве к языковым навыкам неносителей английского языка, аргументируя отход от фонетических и грамматических норм основных национальных стандартов английского языка тем, что пользующиеся английским языком как лингва франка имеют право вносить в него любые изменения, которые не мешают установлению взаимопонимания между говорящими. Дж. Дженкинс в книге «Фонология английского языка как международного», опубликованной в 2000 г., показала, что способность к произношению некоторых «наиболее типичных» английских звуков вовсе не является необходимой для международного взаимопонимания посредством ELF, что позднее было подтверждено значительным языковым материалом проекта VOICE. К таким звукам она причисляет звуки,

передаваемые в английском написании сочетанием th – /θ/ и /ð/, а также твердый аллафон звука L. Соответственно, произношение этих звуков, согласно основным стандартным вариантам, не должно считаться единственно правильным в использовании английского языка [12].

Исследования грамматико-морфологических и синтаксических структур глобального английского языка на материале свода проекта VOICE позволили лингвистам выделить элементы, отсутствие или упрощение которых не ведет к сбою в коммуникации. Неправильное, с точки зрения основных национальных вариантов, использование говорящими на английском языке как на втором этих форм не должно рассматриваться как ошибочное в глобальном английском языке, как считают исследователи идеи о «ненациональном характере» ELF. Среди структурных особенностей национальных стандартов английского языка, которые относятся лингвистами, описывающими ELF, к «избыточным», необходимо, прежде всего, выделить использование «s» с третьим лицом, а также редуцированных форм (weak forms), таких как артикли и предлоги, произносительные нормы национальных вариантов и др. [13; 14. P. 15–19, 21].

Сомнения в правильности ориентации в обучении английскому языку на модель носителя языка и призывы признать обоснованность и даже необходимость моделей языкового обучения, основанных на неносителях, привлекли к себе внимание специалистов в области преподавания языков как вторых и иностранных (TESOL) в конце XX в., когда английский язык стал приобретать статус всеобщего средства межъязыковой и межкультурной коммуникации. Когда В. Кук в статье «Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching» («Не ограничиваться моделью носителя языка в языковом обучении»), опубликованной в 1999 г. в профессиональном журнале по вопросам преподавания английского языка *TESOL Quarterly*, заявил, что «языковое обучение выиграло бы, если внимание было обращено на пользователя языка как второго (L2-user), чем исключительно на носителя языка», и высказал предложения по переходу к новой модели обучения, все более широкое использование английского языка как лингва франка уже поставило вопрос о целесообразности изменений в области преподавания языков. Обучение иностранным языкам традиционно использовало носителей языка как модель. «Конечная цель для изучающего иностранный язык, – как писала М. Гонзалес-Буэно в статье в журнале *IRAL* (Международное обозрение прикладной лингвистики) в 1997 г., – иметь произношение и интонацию как у носителей языка» [15. P. 261]. Н. Хомский, автор порождающей грамматики, подчеркивал, что носитель языка (the ideal speaker-hearer) является индивидуальным информантом в отношении грамматических суждений [16. P. 4–5].

Обоснованность выделения языка всемирного общения как отдельного, независимого варианта английского языка, отличающегося от национальных вариантов и, следовательно, требующего отказа от «концептуального разрыва» в области исследования разновидностей английского языка и изменений в языковом обучении, основанном на традиционном преподавании английского языка как иностранного языка определенной нации, заключается не только в особенностях лексического использования, но и в отсутствии во всемирном языке четкой национальной культурной составляющей. В связи с неразрывной связью языков и культур, а также в связи с тем, что язык квалифицируется в качестве критерия единой культуры нации или этноса, изучение иностранных языков невозможно без изучения их культур, что ведет к воздействию иностранного языка на местные языки и культуры, особенно в случае изучения доминантных языков и культур.

Действительно, какую культуру репрезентирует язык всемирного общения? Ясно, что таковой не является культура отдельного этноса. Очевидно, на поставленный вопрос возможны ответные рассуждения в следующем направлении. В первой главе уже упоминалось, что язык выполняет репрезентативную (этнокультурную) и коммуникативную функцию. Такое функциональное назначение языка сложилось традиционно до начала современных глобализационных процессов. Репрезент языка – этническая культура. Она определяет лексическое содержание языка, фиксируется в структурном составе слов, что выражается в языковом разнообразии – в обозначении одних и тех же предметов различными коренными образованиями и различной транскрипцией. В коммуникативной же функции язык используется как средство общения в рамках (если иметь в виду его традиционное функциональное назначение) одного этноса. Что же касается языка всемирного общения, то он сегодня находится лишь на этапе становления и поэтому в репрезентативной функции себя не проявил. Непроявленность в этой функции связана с невыявленностью предметного содержания всемирной (глобальной) культуры как его референта. Язык всемирного общения на современном этапе складывается в большой мере для обеспечения функции коммуникации между различными этносами. В ходе его функционирования будет складываться и глобальная культура. В таком рассуждении фиксируется уже упоминавшаяся ситуация курицы и яйца: невозможность определения первичности/вторичности.

Язык всемирного общения используется, прежде всего, в своей инструментальной функции обеспечения межъязыкового общения на планетарном уровне. При этом в отличие от национальных языков он является нейтральным средством коммуникации, не подразумевающим усвоение каких-либо национальных и этнокультурных систем ценностей. Овладение языком всемирного общения не требует принятия

определенных политических, экономических, религиозных и культурных взглядов, связываемых с конкретным этносом, в то время как глубокое изучение национального языка ведет к культурным влияниям и определенным изменениям этнокультурной идентичности.

В то же время тезис о полном отсутствии культурной составляющей в языке всемирного общения является недостаточно обоснованным. Формирование языка всемирного общения в условиях глобализации происходит при одновременном формировании глобальной культуры и глобальной идентичности, поэтому связь языка и культуры проявляется также и в случае языка всемирного общения. Владеющие языком всемирного общения и использующие его во всемирной коммуникации овладевают также и элементами глобальной культуры и приобретают глобальную идентичность как часть своей новой множественной идентичности. Складывающаяся глобальная культура создается на основе ценностей, общих для всех национальных культур, и каждая национальная культура на уровне своего глобалитета вносит вклад в формирование глобальной культуры. Специфика складывающейся глобальной культуры состоит в том, что она не ассимилирует все существующие этнические культуры, но сплетает их в единое множество, где параллельно существуют этнические культуры, сцепленные по горизонтали найденными в век глобализации едиными содержаниями различных культур.

При определении понятия «язык всемирного общения» в данном исследовании был принят во внимание тот факт, что формирование языка всемирного общения как отдельного варианта в своем праве продолжается и с ростом числа пользователей языка и совершенствованием языкового образования уровень индивидуального языкового владения в мире возрастает. Это ставит под сомнение требования отказа от определенных грамматических и фонетических норм, затрудняющих его усвоение как второго языка. При этом «язык всемирного общения» рассматривается как новое явление, требующее изменения отношения к нему как одному из иностранных языков, изучаемому на основе одного из национальных стандартов. Основное отличие языка всемирного общения от национальных вариантов английского языка, включая американский и британский стандарты, заключается в использовании языка всемирного общения в международной коммуникации в качестве глобального лингва франка, что является беспрецедентным явлением. Выделению языка всемирного общения в качестве одного из вариантов английского языка (world Englishes) предшествовали фазы распространения английского языка в качестве одного из иностранных языков, использующихся в международном общении, и приобретение английским языком в конце XX в. статуса языка всемирного общения. Необходимость в языке всемирного общения в условиях глобализации, не-

прерывный рост межъязыкового общения и числа языковых пользователей выявляют трудности международного общения при использовании национальных стандартов из-за их перегруженности культурными реалиями и лексическими элементами, незнакомыми для говорящих на других вариантах.

Язык всемирного общения получил признание исследовательского сообщества как ELF, имеющий свои характерные особенности, отличающие его от национальных вариантов, что подтверждается, прежде всего, исследовательской работой по созданию международного свода английского языка (VOICE) на основе разговорных взаимодействий, включающих языковые взаимодействия между говорящими с самыми различными первыми языками (L1). В то же время, в виду отсутствия общепринятого стандарта языка всемирного общения, в языковом образовании продолжается практика преподавания международного языка на основе одного из ведущих национальных стандартов – американского и британского английского языка. Язык всемирного общения в настоящее время проявляется на функциональном уровне как английский язык международного общения, главным критерием которого при отборе лексического, грамматического и фонетического материала является критерий понимаемости. Так, владеющий английским языком как родным может испытывать значительные трудности в международном общении без определенной адаптации к узусу международного использования английского языка, в особенности в словарном составе.

Таким образом, язык всемирного общения представляет собой вариант английского языка со стандартом в стадии формирования, имеющий следующие характерные черты:

1) использование данного варианта в международном общении в условиях глобализации в качестве средства для преодоления межъязыковых барьеров во всех областях современной жизни;

2) отсутствие в языковом варианте национальной культурной составляющей, что обеспечивает его нейтральность;

3) язык всемирного общения является носителем складывающейся глобальной культуры и глобальной идентичности, выражающей осознание идентификации с глобальным сообществом, образующимся по мере построения мирового экономического, политического и культурного пространств;

4) основным критерием, отличающим язык всемирного общения от других вариантов английского языка, является его использование не столько в этнокультурной (репрезентативной), сколько в коммуникативной функции для обеспечения взаимопонимания между различными этносами.

Коммуникативная функция, в свою очередь, обеспечивается понимаемостью на лексическом, грамматическом и фонетическом уровне.

нях, что ограничивает применение в языке всемирного общения слов и значений, использующихся только в определенных национальных вариантах английского языка.

Изменение статуса английского языка от международного к языку всемирного общения на рубеже XX–XXI вв., в котором, согласно классификации голландского социолога Абрама де Сваана, кроме трех иерархических групп – периферийных, центральных и суперцентральных языков – возникла новая группа гиперцентральных языков. В группу периферийных входит большинство так называемых малых языков, находящихся под угрозой исчезновения, так как говорящие на них вынуждены использовать в процессе коммуникации вне пределов своих языковых групп другие языки. Абсолютное большинство языков мира (98%) являются периферийными, хотя общая численность людей, говорящих на периферийных языках, составляет не более 10% населения земного шара [1. Р. 4]. Центральные языки, число которых составляет около ста, используются в качестве средства коммуникации между говорящими на периферийных языках. Центральные языки широко используются в пределах географических районов, и на них говорят около 95% всего человечества. Суперцентральные языки имеют более широкое географическое распространение, чем центральные языки, и используются в качестве международных языков для связи говорящих на центральных языках.

В группу суперцентральных языков входят 12 языков: английский, арабский, испанский, малайский, китайский, немецкий, французский, португальский, русский, суахили, хинди и японский. Статус международных суперцентральных языки приобрели в результате широкого географического распространения и в связи с тем, что они являются необычайно крупными языками, с числом говорящих (кроме суахили), превышающем 100 млн человек. Гиперцентральные языки – это глобальные языки, которые используются для связи между говорящими на суперцентральных языках. Явление глобального языка возникло на рубеже XX и XXI вв. в результате беспрецедентного роста международных контактов в ходе интеграционных процессов и глобализации. В группу гиперцентральных языков входит только один английский язык, число говорящих на котором, включая как на первом (L1), так и на втором (L2) языках, в настоящее время приближается к двум миллиардам.

### **Заключение**

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что язык всемирного общения представляет собой вариант английского языка (world English) со стандартом в стадии формирования, использующийся

в международном общении в условиях глобализации в коммуникативной функции для преодоления межъязыковых барьеров во всех областях современной жизни. В отличие от языков различных этносов, включая национальные стандарты английского языка, язык всемирного общения лишен национальной культурной составляющей, что обеспечивает его нейтральность, но в то же время он является носителем складывающейся глобальной культуры и глобальной идентичности, выражающей осознание идентификации с глобальным сообществом, образующимся по мере построения мирового экономического, политического и культурного пространств. Основным критерием, отличающим язык всемирного общения от других вариантов английского языка, является его использование не столько в этнокультурной (репрезентативной), сколько в коммуникативной функции для обеспечения взаимопонимания между различными этносами. Коммуникативная функция, в свою очередь, обеспечивается понимаемостью на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях, что ограничивает использование в языке всемирного общения слов и значений, применяемых только в определенных национальных вариантах английского языка.

#### Список источников

1. *De Swaan A.* Words of the World. The Global Language System. Cambridge : Polity, 2001.
2. *Mader J., Camerer R.* International English: What is it? Or more importantly, what is it not? // Proceedings of the BESIG Conference 21 November 2009. Poznan, 2009.
3. *George R.* The Politics of Home. Cambridge University Press, 1996.
4. *Crystal D.* English as a Global Language. Cambridge University Press, 1997.
5. *Seidlhofer B.* Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca // International Journal of Applied Linguistics. 2001. № 11.
6. *Robertson R.* Glocalization: Time-space and Homogeneity-heterogeneity (1995) // Global Modernities. London : Sage, 2002. P. 25–44.
7. *Adler P.* Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism // Culture Learning. East-West Center Press, 1977.
8. *Parlez vous Globish?* Probably, even if you don't know it // Toronto Star. 2009. 7 March.
9. *Brumfit Ch.* Individual Freedom in Language Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2001.
10. *Language and Electronics.* The Coming Global Tongue // The Economist. 1996. 21 December.
11. *What is VOICE.* A computer Corpus of English as a lingua franca // Vienna-Oxford International Corpus of English. URL: <http://www.univil.ac.at/voice/>
12. *Jenkins J.* The Phonology of English as an International Language. Oxford : Oxford University Press, 2000.
13. *Breiteneder A.* The naturalness of English as a European lingua franca: the case of the “third person -s” // Vienna English Working Papers. 2005. Vol. 14, № 2. P. 3–26.
14. *Bettinelli B.* Should we teach Globish? // English Language Teaching: Proceedings of the 25<sup>th</sup> Annual Conference, British Council. 23–24 March 2006. Bologna, Italy, 2006.
15. *González-Bueno M.* VOT in the perception of foreign accent by native listeners of Spanish // International Review of Applied Linguistics. 1997. Vol. 35, № 4. P. 275–286.
16. *Chomsky N.* Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass. : MIT Press, 1965.

## References

1. De Swaan A. (2001) Words of the World. The Global Language System. Cambridge: Polity.
2. Mader J., Camerer R. (2009) International English: What is it? Or more importantly, what is it not? // Proceedings of the BESIG Conference 21 November 2009. Poznan.
3. George R. The Politics of Home (1996). Cambridge University Press.
4. Crystal D. English as a Global Language (1997). Cambridge University Press.
5. Seidlhofer B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca (2001) // International Journal of Applied Linguistics. 11.
6. Robertson R. (2002) Glocalization: Time-space and Homogeneity-heterogeneity // M. Featherstone et al. (ed.) Global Modernities. London: Sage. pp. 25–44.
7. Adler P. (1977) Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism // R. Brislin (ed.). Culture Learning. East-West Center Press.
8. Parlez vous Globish? Probably, even if you don't know it (2009) // Toronto Star.
9. Brumfit Ch. (2001) Individual Freedom in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
10. Language and Electronics. The Coming Global Tongue (1996) // The Economist. 21 December.
11. What is VOICE. A computer Corpus of English as a lingua franca // Vienna-Oxford International Corpus of English. URL: <http://www.univil.ac.at/voice/>. Retrieved: 14 Oct. 2010.
12. Jenkins J. (2000) The Phonology of English as an International Language. Oxford: Oxford University Press.
13. Breiteneder A. (2005) The naturalness of English as a European lingua franca: the case of the “third person -s” // Vienna English Working Papers. Vol. 14 (2). pp. 3–26.
14. Bettinelli B. Should we teach Globish? (2006) // English Language Teaching: Proceedings of the 25<sup>th</sup> Annual Conference, British Council. 23-24 March 2006. Bologna, Italy.
15. González-Bueno M. (1997) VOT in the perception of foreign accent by native listeners of Spanish // International Review of Applied Linguistics. Vol. 35 (4). pp. 275–286.
16. Chomsky N. (1965) Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.

### *Информация об авторах:*

**Смокотин В.М.** – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: [vladimirsmokotin@yandex.ru](mailto:vladimirsmokotin@yandex.ru)

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

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

### *Information about the authors:*

**Smokotin V.M.**, D.Sc. (Philosophy and Culture), Associate Professor, Professor of the Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: [vladimirsmokotin@yandex.ru](mailto:vladimirsmokotin@yandex.ru)

**Gural S.K.**, D.Sc. (Education), Professor, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: [gural.svetlana@mail.ru](mailto:gural.svetlana@mail.ru)

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Поступила в редакцию 28.04.2023; принята к публикации 12.05.2023*

*Received 28.04.2023; accepted for publication 12.05.2023*

Научная статья

УДК 811.133.1

doi: 10.17223/19996195/62/5

## **Синтаксис заголовков франкоязычных, англоязычных, русскоязычных текстов железнодорожной тематики**

**Галина Александровна Сосунова<sup>1,2</sup>,  
Елена Александровна Кометиани<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> *Университет науки и технологий МИСИС, Москва, Россия*

<sup>2</sup> *Московский государственный областной университет, Москва, Россия*

<sup>3</sup> *Российский университет транспорта, Москва, Россия*

<sup>1,2</sup> *galinarta@mail.ru*

<sup>3</sup> *kuti@inbox.ru*

**Аннотация.** Исследуются синтаксические характеристики заголовков франкоязычных, англоязычных, русскоязычных текстов железнодорожной тематики. Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом лингвистов к вопросам заголовка как значимого элемента текста. Анализируется функционирование заголовка в диахроническом аспекте, рассматриваются его трактовки, основные функции. Отмечено, что в основе порождения франкоязычных, англоязычных, русскоязычных текстов лежат экстралингвистические и интралингвистические факторы, заголовок, репрезентирующий в краткой форме аспекты современной железнодорожной деятельности, выполняет аттрактивную и фатическую функции. Установлено, что структура и функции заголовка взаимодействуют, синтаксис заглавий способствует реализации коммуникативных тактик адресанта. Приводятся результаты анализа синтаксических особенностей номинативных, предикативных, вопросительных, восклицательных заголовков, заглавий с двоеточием. Исследуемые номинативные заголовки, аналогично именам собственным, несут функцию знака, называют тему всей публикации, репрезентируют различные факторы железнодорожной деятельности. Выявленные предикативные заголовки информативны, отражают более полный сценарий текста, классифицируются на заглавия с достаточной информационной самостоятельностью и неполнотой информации со свойственной им интригой.

Результаты проведенного исследования позволяют трактовать вопросительные, восклицательные заголовки и заглавия с двоеточием как синтаксические средства выразительности. Выявлено, что вопросительные заголовки обладают фатической или контактоустанавливающей функцией, имплицитно призывают читателя к совместному размышлению, диалогу, реализуют коммуникативное намерение автора. Восклицательные заголовки формулируются адресантом для осуществления его целеустановки, отражают экспрессивность, эмоционально-оценочные категории. Двоеточие в анализируемых заголовках способствует осуществлению связи между частями синтаксического целого, вторая часть заголовка, будучи кореферентной его первой части, раскрывает, дополняет ее информацию. Заголовок с двоеточием выполняет аттрактивную функцию, обладает определенной четкостью, выразительностью. Сопоставление синтаксических структурных характеристик исследуемых заголовков железнодорожной тематики на примере разноструктурных языков – французского, английского и русского – позволяет выявить их аналогичные дискурсивные функции.

**Ключевые слова:** заголовок, франкоязычные, англоязычные, русскоязычные тексты, железнодорожный дискурс, синтаксис заголовка, структура, прагматическое воздействие

**Для цитирования:** Сосунова Г.А., Кометиани Е.А. Синтаксис заголовков франкоязычных, англоязычных, русскоязычных текстов железнодорожной тематики // Язык и культура. 2023. № 62. С. 90–108. doi: 10.17223/19996195/62/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/62/5

## Syntax of headings of French-speaking, English-speaking, Russian-language railway texts

Galina A. Sosunova<sup>1,2</sup>, Elena A. Kometiani<sup>3</sup>

<sup>1</sup> NUST MISIS, Moscow, Russia

<sup>2</sup> Moscow State Regional University, Moscow, Russia

<sup>3</sup> RUT (MIIT), Moscow, Russia

<sup>1,2</sup> galinarta@mail.ru

<sup>3</sup> kuti@inbox.ru

**Abstract.** The syntactic characteristics of the headings of French-speaking, English-speaking, Russian-language railway texts are investigated. The relevance of the study is due to the increasing interest of linguists in the issues of the title as a significant element of the text. The paper analyzes the functioning of the title in the diachronic aspect, examines its interpretations, the main functions. It is noted that the generation of French-speaking, English-speaking, Russian-language texts is based on extralinguistic and intralinguistic factors, the title, which briefly represents aspects of modern railway activity, performs an attractive and phatic function. It is established that the structure and functions of the title interact, the syntax of the titles contributes to the implementation of the addressee's communicative tactics. The results of the analysis of syntactic features of nominative, predicative, interrogative, exclamation titles, titles with a colon are presented. The studied nominative titles, similar to proper names, carry the function of a sign, name the topic of the entire publication, represent various factors of railway activity. The revealed predicative headings are informative, reflect a more complete scenario of the text, are classified into titles with sufficient information independence and incompleteness of information with their inherent intrigue.

The results of the study allow us to interpret interrogative, exclamation titles and titles with a colon as syntactic means of expression. It is revealed that interrogative headings have a phatic or contact-setting function, implicitly call the reader to joint reflection, dialogue, and implement the author's communicative intention. Exclamation headings are formulated by the addressee to implement his goal setting, reflect expressiveness, emotional and evaluative categories. The colon in the analyzed headers facilitates the connection between the parts of the syntactic whole, the second part of the header, being coreferent to its first part, reveals and complements its information. The heading with a colon performs an attractive function, has a certain clarity, expressiveness. The comparison of syntactic structural characteristics of the railway subject headings under study on the example of the different structural languages – French, English and Russian – makes it possible to express their similar discursive functions.

**Keywords:** title, French-language, English-language, Russian-language texts, railway discourse, title syntax, structure, pragmatic impact

**For citation:** Sosunova G.A., Kometiani E.A. Syntax of headings of French-speaking, English-speaking, Russian-language railway texts. *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 90-108. doi: 10.17223/19996195/62/5

## Введение

Заголовок находится в центре внимания лингвистов, представляет собой одно из наиболее исследуемых языковых средств. В диахроническом плане функционирование заголовка претерпело определенные изменения. Так, в России газетные статьи изначально не содержали заголовки, как и американские газеты. Согласно исследованиям американских авторов Р.Е. Гарст и Т.М. Бернштейн, адресаты читали статьи от начала до конца. С увеличением количества периодических изданий и уменьшением читающих лиц, редакторы начали формулировать в самом начале публикуемой информации заголовок, который трактовали как «краткое содержание статьи» [1], выделяя его крупным или жирным шрифтом.

Традиционно дискуссии ведутся по вопросам трактовки заголовка. Большая Советская энциклопедия предлагает следующее его определение: «название литературного произведения, в той или иной степени раскрывающее его содержание» [2]. В Словаре Ожегова заголовок трактуется как «...название какого-либо произведения или отдела его частей» [3]. В Словаре Даля заголовок формулируется как «выходной лист, первый листок книги или сочинения, где означено его название. Заголовком также называют название отдела, главы книги» [4]. Исследователи определяют заголовок как «компрессированное, нераскрытое содержание текста... то в ясной, конкретной форме, то в завуалированной, имплицитной» [5], как «концепт текста» [6. С. 126–132], смысловую идею текста» [7. С. 81–82], «механизм, позволяющий читателю формировать представление обо всем тексте, которое в дальнейшем проецируется на структуру самого текста» [8. С. 158–166].

При этом отмечается недостаточно полное освещение в современных публикациях вопросов синтаксиса заголовков на примере франкоязычных, англоязычных, русскоязычных текстов железнодорожной тематики, что и послужило причиной настоящего исследования.

## Методология исследования

Методология исследования базируется на дискурсивно-текстовом анализе, отражающем движение от категорийного понятия к языковой области его представления, от языковых средств к смысловому компо-

ненту с целью выявления концептуальных, формально-структурных, прагматических особенностей заголовков франкоязычных, англоязычных, русскоязычных текстов железнодорожной тематики. В состав комплексной методики также вошли методы сплошной выборки, лингвокультурологического комментирования, дефиниционного, интерпретативного анализа для обнаружения языковых средств реализации жанровой специфики железнодорожного дискурса.

Фактический материал исследования был получен методом сплошной выборки из текстов франкоязычных изданий железнодорожной тематики – *Ville, Rail & Transports, La Vie du Rail, Revue générale des chemins de fer (RGCF)*, англоязычных – *Railway-News, The Railway Magazine, The economic Times, Transport weekly, International Rail way Journal*, русскоязычных – *Локомотив, Путь и путевое хозяйство, Железнодорожный транспорт*.

Полученные результаты настоящего исследования позволяют трактовать франкоязычные, англоязычные, русскоязычные тексты железнодорожной тематики как итог коммуникативно-речевой деятельности со структурой, возникающей в ходе этой деятельности и имеющей свои внутренние внутритекстовые закономерности. При этом важная роль отводится заголовку, содержащему в сжатой форме информацию о фактах и событиях в железнодорожной отрасли, устанавливающему и поддерживающему контакт с адресатом. Заголовку свойственно акцентировать внимание адресата на важной социальной роли железнодорожной отрасли и, таким образом, выполнять коммуникативно-прагматическую, аттрактивную, фатическую функции.

Экстралингвистические и интралингвистические факторы лежат в основе создания русскоязычных, франкоязычных и англоязычных текстов, формирующих железнодорожный дискурс и влияющих на осуществление межкультурной коммуникации железнодорожной отрасли, информация о значимости которой содержится как в русскоязычных, так и во франкоязычных и англоязычных отраслевых изданиях – железнодорожная отрасль играет важную роль в социально-экономическом развитии общества: «Сфера железнодорожного транспорта в современной России имеет исключительно важное значение в процессе жизнеобеспечения экономики» [9. С. 8], «Сеть российских железных дорог охватывает практически все важные промышленные центры регионов страны. Ежедневно железнодорожный транспорт перевозит миллионы тонн различных грузов и десятки тысяч пассажиров» [10]. *Le chemin de fer prend ainsi une importance majeure sur le plan économique et social* (Таким образом, железная дорога приобретает важное экономическое и социальное значение) [11], *Why transport infrastructure is most important for country's progress* (Почему транспортная инфраструктура наиболее важна для прогресса страны) [12], *The effective function ingof the rail way complex in*

*many respects determines growth of the national economy* (Эффективное функционирование железнодорожного комплекса во многом определяет рост национальной экономики) [12].

Характеристика железнодорожного дискурса представлена в отдельных работах исследователей на примере различных языков. В частности, Е.В. Москвитин рассматривает типы немецкого железнодорожного дискурса [13. С. 149–152] – автор анализирует отбор лексических единиц, особенности устного регламентированного общения немецких железнодорожников. Л.А. Чернышова анализирует антропологические аспекты железнодорожного дискурса на примере английского и русского языков, важную роль отводит отраслевой терминологии, определяя ее как явление для «обмена профессиональной информацией», «осуществления профессиональной коммуникации» [14. С. 3]. Е.А. Король исследует железнодорожный дискурс в коммуникативно-дискурсивном и когнитивно-дискурсивном аспектах, обозначает тематический признак в качестве основного отраслевого фактора, изучает вопросы зарождения, становления железнодорожного дискурса, формировавшегося на протяжении долгого периода под воздействием экстралингвистических факторов – автор акцентирует внимание на использовании железной дороги в качестве нового способа освоения пространства социумом, для которого этот вид транспорта стал «жизненной потребностью». Исследователь связывает функционирование железнодорожного транспорта с началом формирования «нового типа дискурса – железнодорожного», определяет и анализирует само понятие *железнодорожный дискурс*, «выявляемый по лексическим сигналам», предлагает авторскую трактовку данного явления: «Железнодорожный дискурс – это совокупность интерпретационно-тематически и культурологически связанных текстов с центральным концептом *железная дорога*» [15. С. 393–395].

### Исследование и результаты

Выявление особенностей синтаксиса заголовков франкоязычных, англоязычных, русскоязычных текстов железнодорожной тематики в настоящем исследовании осуществляется с учетом **жанровых характеристик современного железнодорожного дискурса**. Лингвисты акцентируют внимание на взаимосвязи понятий *дискурс* и *жанр* и отмечают важную роль социальной деятельности, в рамках которой реализуется дискурс. И.В. Силантьев определяет понятие *жанр* как «тип высказывания в рамках определенного дискурса», который рассматривается «в общем коммуникативном поле культуры и социальной деятельности постольку, поскольку реализует свою особенную, ему свойственную коммуникативную стратегию – некую общую и в то же время

специализированную коммуникативную цель и соответствующие ей дискурсивные средства». Автор также отмечает, что выявление характеристик коммуникативной стратегии дискурса способствует «удвоению понятия жанра и дискурсивной формы» [16. С. 79–83]. О.А. Крапивкина, анализируя соотношение понятий *жанр* и *дискурс*, рассматривает три основных подхода к определению понятия *жанр* – экстралингвистический, структурный и формальный. При этом автор полагает, с опорой на концепцию М. Фуко [17], что понятия *жанр* и *дискурс* не подлежат отождествлению: жанр представляет собой гибкую категорию «дискурсивной деятельности, средство упорядочения дискурса», классификационную систему дискурсивных практик или формулу языковых структур, а также, что наиболее важно, коммуникативное явление с отражением процесса и результата дискурсивной деятельности [18. С. 63–66]. Любая дискурсивная область включает определенный набор структурированных, типизированных моделей текстов, т.е. жанров, представляющих собой основу отдельного дискурса. Другими словами, жанр в лингвистике следует понимать как разновидность или тип текста с учетом таких факторов, как стратегии и тактики дискурсивной деятельности, ситуация и сфера общения, интенции коммуникантов, стиль, форма речи.

Исследователи рассматривают вопросы корреляции между дискурсом, жанрами в коммуникации и текстом. В исследовательских положениях Т.А. ван Дейка дискурс трактуется как «коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте. Это коммуникативное действие может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие» [19. С. 46]. Э.И. Турчинская на примере заголовков газетно-публицистического текста отмечает зависимость характера заголовка от жанра текста: «...в газетном тексте взаимоотношение, или доминирующая роль одной из этих функций, зависит от газетного жанра. В статьях информационного жанра функция сообщения будет доминирующей. Напротив, в статьях передовых, а тем более в фельетонах и памфлетах информация будет носить убеждающе-организующий характер, что выдвигает на первый план функцию воздействия» [20. С. 47]. При этом автор выделяет три функции заголовка, свойственные ему независимо от жанра и стиля, а именно: сообщение адресату о характере и жанре текста, информированность о содержании текста и побуждение читателя познакомиться с текстом [20. С. 52].

Приведем пример корреляции между жанрами и типами текста в коммуникации: в рубрике *В помощь машинисту и ремонтнику* типом текста в железнодорожном дискурсе выступает описание характери-

стик современной железнодорожной техники, что соотносится непосредственно с жанром в коммуникации железнодорожной отрасли.

Для настоящего исследования актуальным и основополагающим является трактовка дискурса и дискурс-анализа как явлений «подвижных, саморазвивающихся, саморазмножающихся» [21. С. 158]. Применительно к железнодорожному дискурсу представляется также необходимым говорить о специфической коммуникативной стратегии железнодорожной отрасли, ее социальной значимости, аспектах деятельности, достижениях, возникающих проблемах и способах их решений. Отраслевые железнодорожные тексты, а также их заголовки представляют собой часть коммуникативных стратегий, выполняют аттрактивную функцию, отличаются использованием определенных языковых средств, характерных для железнодорожного дискурса. Функции заголовка в реализации коммуникативных стратегий и тактик анализируются на примере различных видов дискурсов, в том числе политического [22], газетно-публицистического [20] и ряда других, в настоящем исследовании – на примере железнодорожного.

Традиционно лингвисты выделяют важную функцию заглавия – прагматическую, выражающуюся в воздействии различными способами на адресата. И.Р. Гальперин видит главную функцию заголовка в его способности выражать «основной замысел, идею, концепт создателя текст. Заголовок, название, дающееся новостям или статье, является неотъемлемой частью газетного текста. Основные функции газетного заголовка – краткое информирование читателя о тексте, следующем за ним, и привлечение наибольшего количества читателей, иными словами, обеспечить нормальное функционирование самой газеты [5]. Ван Дейк полагает, что функция заголовка выражается в рамках макроструктур текста, вычленение которых способствует изучению отличительных черт заголовка, отражающего краткое содержание текста: «...заголовки помогают нам активизировать релевантные знания о специфических событиях, и мы не только получаем некоторую общую характеристику новых событий, но и мощный стимул для восстановления в памяти прежних моделей» [19. С. 46]. Э.А. Лазарева, разделяя точку зрения Т.А. ван Дейка, выделяет фатическую функцию заголовка, его роль в верной интерпретации информации, в оживлении фоновых знаний адресата, в принятии им решения о дальнейшем прочтении самого текста [8. С. 158–166]. Н.В. Иноземцева отмечает, что «важным аспектом при изучении заглавия является определение его функций», так как «достаточно обоснованное определение понятия “заглавие” возможно только на основе полной классификации его функций». При этом автор полагает, что «основными функциями заголовков в рамках СМИ являются информативная и воздействующая. Однако отмечаются и второстепенные функции: графически-выделительная, рекламная и оценоч-

ная» [29. С. 142–146]. Данута Ри видит функцию заголовка в том, что он является уникальным типом текста. Он имеет целый ряд функций, которые специально диктуют свою форму, содержание и структуру. Он кратко обобщает всю историю, о которой повествуется в статье, в минимальном количестве слов, и привлекает читателя к тексту [30]». Р.Е. Гарст и Т.М. Бернштейн определяют функцию заголовка следующим образом: заголовок является одним из лучших масштабов информации, позволяющий оценить важность новости, по крайней мере, в оценке редактора [1].

В настоящем исследовании рассматриваются вопросы синтаксических характеристик заглавий с целью выявления их аналогичных дискурсивных функций на примере разноструктурных языков – французского, английского и русского. В работах лингвистов вопросы синтаксиса заголовков представлены, в том числе, на примере немецких новостных текстов [23], научно-популярного текста [24], исследователи анализируют экспрессию и прагматику синтаксических конструкций газетного заголовка [25, 26], синтаксические структуры современных арабских газетных заголовков [27, 28]. Ю.В. Пешкова говорит о прямой зависимости функций заголовков с их синтаксической структурой: «...структура заголовков публицистических текстов напрямую зависит от выполняемых ими функций, среди которых отдельно стоит отметить номинативную, информативную и рекламную функции» [23. С. 149]. На синтаксической природе заголовков акцентирует внимание А.А. Лютая: «Газетные заглавия строятся по определенным моделям, порожденным общими закономерностями синтаксиса» [31]. А.С. Подчасов указывает на то, что от синтаксической структуры заголовка зависят его потенциальные возможности [32]. А.Д. Гаврилов отмечает, что синтаксическим средством выражения экспрессивности в газетном заголовке является вопросительная конструкция [26]. Ван Хао трактует заголовок как «важный структурный элемент газетной публикации» и отмечает, что «важнейшую структурообразующую функцию выполняют своеобразные по синтаксическому оформлению заголовки» [33. С. 97–103]. А.Ю. Исаева рассматривает синтаксис газетного заголовка в рамках экспрессии и прагматики [25. С. 102–108]. Исследования синтаксиса газетного заголовка проводятся на примере различных языков, в том числе английского [29. С. 142–146], русского [34. С. 95–126] и др. Так, Ю.В. Пешкова анализирует взаимосвязь синтаксической структуры и функций заголовков немецких новостных текстов [23], А.С. Подчасов изучает функционально-стилистические особенности, синтаксический аспект газетных заголовков российских и британских газет [32], А.Д. Гаврилов рассматривает на материале русского, чувашского и английского языков вопросительную конструкцию как синтаксическое средство выражения экспрессивности в сетевом газетном заголовке [26].

С. 18–27]. Вышесказанное позволяет говорить о существенном научно-исследовательском потенциале заголовка.

Для определения синтаксических характеристик заголовков франкоязычных, англоязычных, русскоязычных текстов железнодорожной тематики были рассмотрены работы, отражающие вопросы структурных особенностей заголовков. В частности, И.Р. Гальперин на примере англоязычных заголовков выделяет следующие аспекты: полное повествовательное предложение; вопросительное предложение; номинативное предложение; эллиптическое предложение; вопросы в форме утверждений; сложные предложения; заголовки, содержащие прямую речь; фразы с неличной формой глагола – инфинитивом, причастием, герундием [5. С. 313–314].

Отмечено, что разноструктурность французского, английского и русского языков не отрицает возможности сопоставления синтаксических структурных характеристик исследуемых заголовков с целью определения их аналогичных дискурсивных функций на примере железнодорожной тематики. Были проанализированы синтаксические особенности следующих заголовков франкоязычных, англоязычных, русскоязычных текстов железнодорожной тематики: номинативные, предикативные, вопросительные, восклицательные заголовки, заглавия с двоеточием.

Исследование позволило выявить частоту употребления номинативных заголовков, где максимально реализуется номинативная функция, которая, по выражению А.С. Попова, изучающего развитие синтаксической структуры современных газетных заглавий, «сближает заглавия с именами собственными, для которых характерна «гипертрофированная номинативность» [34. С. 96]. Номинативные заголовки, аналогично именам собственным, несут функцию знака, называя тему всей публикации. Номинативные франкоязычные, англоязычные, русскоязычные заголовки репрезентируют следующие аспекты деятельности:

– общие вопросы функционирования железных дорог различных государств мира: *Les autoroutes ferroviaires en France en 2020* (Железнодорожные магистрали во Франции в 2020 году) [35. № 304]; *UK railway round-up* (Обзор железных дорог Великобритании) [36. 18th February 2022]; *Локомотивы Индонезии* [37. 2021. № 3]; *Этапы развития электропоездов «Ласточка»* [37. 2020. № 2. С. 16];

– новости отрасли: *This week's round up of news from the UK railway industry* (Сводка новостей железнодорожной отрасли Великобритании на этой неделе) [36. 26th February 2021]; *UK railway news roundup* (Обзор новостей железных дорог Великобритании) [36. 26th February 2021]; *Rénovation de la gare de Nantes* (Реконструкция вокзала в городе Нант) [35. № 309]; *Новинки германской техники на комбинированном ходу* [37. 2018. № 1. С. 2];

– инновационные процессы: *Un projet d'innovation : les futures rames TGV* (Инновационный проект: будущие поезда TGV) [35. № 307]; *Innovation for a New Erain Connectivity* (Инновации для новой эры в области электроснабжения) [36. 2018]; *Современные методы выправки пути* [38. 2021. № 06];

– виды справочной литературы, документации: *Guide pratique de la VAE pour les métiers du ferroviaire* (Практическое руководство по VAE для железнодорожников) [35. № 307]; *MERITS – La base de données pour les horaires des trains européens* (MERITS – База данных европейских расписаний поездов) [35. № 311]; *Введено в действие новое положение* [38. 2010. № 1. С. 26];

– топонимы: *Fin de l'ouverture à la concurrence pour le trafic voyageurs en Norvège* (Закрытие конкурса на участие в пассажирских перевозках в Норвегии) [39. 29 décembre 2021]; *Krone keeps the parts moving for the UK and Ireland* (Krone обеспечивает доставку запчастей в Великобританию и Ирландию) [40. January 2022]; *Россия и Австрия: два века железнодорожного сотрудничества* [41. 2018. № 12];

– вопросы экологии: *La SNCF au cœur de l'écosystème des compétences du 25 kV* (Национальная компания французских железных дорог активно использует экосистему электрического напряжения 25 кВ) [35. № 308]; *Зеленая доктрина «Локо Тех»* [37. 2018. № 1. С. 2];

– вопросы безопасности: *Sécurité ferroviaire et gestion des compétences* (Безопасность на железнодорожном транспорте и управление навыками) [35. № 309]; *Cyber attacks persist for the transport industry but confidence in security remains high* (Кибератаки продолжаются для транспортной отрасли, но уверенность в безопасности остается высокой) [40. February 2021]; *Совершенствование локомотивных устройств безопасности* [37. 2020. № 4. С. 2];

– работа в кризисной ситуации: *La gestion du trafic ferroviaire en France pendant la crise sanitaire du printemps 2020* (Управление железнодорожным движением во Франции во время санитарного кризиса весной 2020 года) [35. № 309]; *Машинист на удаленке* [37. 2021. № 3];

– перспективы развития железнодорожной отрасли: *SNCF Voyageurs and Alstom have unveiled the first French hybrid train* (*SNCF Voyageurs* и *Alstom* представили первый французский гибридный поезд) [42. February 2022]; *О перспективах развития тягового подвижного состава* [37. 2021. № 12].

Предикативные заголовки, будучи полными предложениями с обязательным включением глагола в своем составе, информативны, предлагают более полный сценарий текста. В работе М.Н. Москавец приводится классификация газетных заголовков по степени автономности семантики, смысловой достаточности. Автор рассматривает понятие *структурная автосемантия*, отражающее структурную завершен-

ность предложения с предикативным ядром, являясь сторонницей идей Е.В. Гулыга [43. С. 15–16], утверждающей, что «структурной автосемантией обладают, по мнению большинства ученых, все полные предложения [44. С. 78]. С опорой на классификацию заголовков М.Н. Москавец [44. С. 79] установлено, что:

– отдельные предикативные заголовки исследуемых текстов обладают достаточной информационной самостоятельностью. Так, в заголовке *В Чите открылся новый цех по ремонту «Ермаков»* [37. 2021. № 8 (776)] содержатся сведения о месте действия, аспекте деятельности железнодорожной отрасли, ее достижениях – усовершенствовании ремонтно-эксплуатационных работ. Заголовок *Russie. Le métro de Moscou inaugure 21 km de grande ceinture* (Россия. Московский метрополитен открыл 21 км Большой кольцевой линии) [39. 12 janvier 2022] привлекает внимание адресата актуальностью социально-экономической темы и содержит достаточную информацию о важности события – развитие большой кольцевой линии (БКЛ) метро представляет собой масштабный проект московского метростроения с целью улучшения транспортной доступности районов, удаленных от центра столицы. Исходя из информации заголовка, читатель имеет возможность ознакомиться с местом действия, оценить социальную значимость описываемого факта. Важную роль играют цифровые данные заглавия – 21 км. В заголовке *Switzerland's mountain railways keeping communitie salive* (Горные железные дороги Швейцарии поддерживают жизнь общин) [36. 10nd February 2021] имплицитно отражены географические особенности Швейцарии и, как следствие, раскрывается важная роль железных дорог в поддержании жизни общин в стране, в развитии ее транспортной системы;

– при прочтении отдельных заглавий ощущается неполнота информации. Так, в заголовке *Принципиально новые локомотивы начали поступать в эксплуатацию* [37. 2021. № 8 (776)] предлагаются сведения об инновационных процессах в отрасли – введение новой транспортной техники – и, тем самым, отражаются достижения в железнодорожной отрасли, но при этом не передается полная информация: отсутствуют факты о местонахождении объекта, нет цифровых данных или каких-либо других дополнительных сведений. Предикативный заголовок *La CC 40110 renait!* (Поезд CC 40110 возрождается!), будучи нераспространенным простым предложением, содержит краткую информацию только о классе поезда и его современной востребованности в обществе, при этом не обозначены ни место, ни дата события, никакие другие сведения. В заголовке *Pioneering locomotive Green Arrowre turns to Doncaster* (Новаторский локомотив *Green Arrow* возвращается в Донкастер) [36. 26<sup>th</sup> February 2021] читатель лишь имеет возможность увидеть название железнодорожного тягового подвижного состава *Green Arrow* и топоним *Донкастер*, никакой другой информации автор также не предоставляет –

нет сведений о прежнем нахождении локомотива, причине его перемещения и возвращения на прежнее место. Подобного рода заголовки содержат интригу, им свойственна аттрактивная функция.

В настоящем исследовании были рассмотрены вопросительные, восклицательные заголовки, заглавия с двоеточием как синтаксические средства выразительности.

Вопросительное предложение трактуется как средство «реализации коммуникативной интенции адресанта» [45. С. 76–92]. В работе А.Д. Гаврилова вопросительная конструкция определяется «эффективным средством усиления выразительности высказывания в сетевом газетном заголовке на разных языках», рассматривается как «синтаксическое средство выражения экспрессивности в сетевом газетном заголовке» [26. С. 18–27]. Результаты исследования позволяют отметить, что выявленные вопросительные заголовки обладают фатической или контактоустанавливающей функцией. Так, заголовок-размышление *Тормозное оборудование нового поколения: каким ему быть?* призывает читателя к совместному размышлению о будущем тормозного оборудования, реализует коммуникативное намерение автора [37. 2010. № 2, 1-48]. Заголовок *Où en est la signalisation ferroviaire française?* (Где находится французская железнодорожная сигнализация?) [35. № 304] имплицитно содержит приглашение к диалогу, к совместному размышлению о важной роли сигнализации в железнодорожной деятельности. Заголовок *How Does the Shipping Container Shortage Impact Consumers?* (Как нехватка транспортных контейнеров влияет на потребителей?) [40. December 2021] представляет собой эмоциональное вопросительное выражение со статусом речевого акта и акцентом внимания читателя на важной социально-экономической роли железнодорожного транспорта. В заголовке *What is the royal train? Your questions answered* (Что такое королевский поезд? Ответы на ваши вопросы) выражение *королевский поезд* способствует реализации коммуникативной интенции автора, вызывает интерес читателя, содержит определенную интригу [36. 7<sup>th</sup> December 2020]. Заголовок *Why does snow prevent rail services from running?* (Почему снег мешает железнодорожному сообщению работать?) [36. February 2022] привлекает внимание читателя социально значимой проблемой – метеорологические условия оказывают прямое воздействие на функционирование железнодорожного транспорта. Заголовок-вопрос *Liaisons par autocar. A Paris comme à Madrid?* (Автобусное сообщение. В Париже, как в Мадриде?) [46. 2014.06] имплицитно излагает сложившуюся ситуацию – читатель получает информацию о проблемах железнодорожной системы Парижа и популяризации достоинств мадридской транспортной системы. Вопросительный заголовок со стилистически окрашенной лексикой *grand plans* (грандиозные планы) и фразеологизмом *get over the line* (перейди

черту) также способствует решению коммуникативной задачи автора. Заголовок *Will Costa Rica's grand electric rail way plans get over the line?* (Будут ли осуществлены грандиозные планы электрической железной дороги Коста-Рики?) [44. July 30 2021] выполняет аттрактивную функцию, привлекает внимание читателя важностью социально-экономической проблемы – железнодорожная система Коста-Рики нуждается в капитальном ремонте, внедрение новых технологий в железнодорожном транспорте предполагает развитие электрификации железных дорог как фактора декарбонизации энергетики. Формулируя заголовок, адресант настраивает читателя на совместное размышление о будущем отрасли, решение экологических проблем, комфорте пассажиров.

В выявленных восклицательных заголовках, используемых адресантом для реализации коммуникативной целеустановки, отражены экспрессивность, эмоционально-оценочные категории. Так, автор, акцентируя внимание на важности электрификации как основы передвижения электропоездов, отмечает значимую роль электрической тяги, которую осуществляют локомотивы, преобразующие получаемую ими энергию в механическую энергию передвижения состава. Автор формирует заголовок с повышенной эмоциональностью: *L'électrification 25 kV – 50 Hz au Luxembourg : épine dorsale de la traction électrique !* (Электрификация 25 кВ – 50 Гц в Люксембурге: основа электрической тяги!) [35. № 308]. Проведение международных железнодорожных шоу играет важную социально-экономическую роль, имеет стратегическое значение в развитии железнодорожной отрасли и усилении международного сотрудничества, адресант эмоционально выражает свое отношение к проведению шоу: *Inno Trans 2018: The Biggest Rail Sho win the World – Even Bigger! – InnoTrans 2018* (Крупнейшее железнодорожное шоу в мире – даже больше!) [40. September 2018]. Предупреждение травмирования при выполнении работ на железнодорожных путях, профилактики травматизма среди населения – одна из актуальных тем в железнодорожной отрасли, для усиления эффекта от публикуемых фактов автор использует в заглавии текста восклицательное предложение *Внимание: человек на пути!* [37. 2021. № 4]. Понятие *монотония* в железнодорожной отрасли функционирует в рамках злободневной и актуальной темы, обозначая состояние сниженной физической, психической и умственной работоспособности, возникающее в результате проведения однообразной работы с повторением стандартных действий. Состояние монотонии характерно для локомотивных бригад, автор эмоционально формулирует заглавие с учетом важности данной проблемы: *Осторожно: монотония!* [37. 2021. № 7].

В исследуемых изданиях выявлены заголовки с двоеточием – пунктуационным знаком, основная функция которого выражается в осуществлении связи между частями синтаксического целого. Употребление двоеточия позволяет автору сделать заголовок более впечат-

ляющим, выразительным, при этом вторая часть заголовка является кореферентной его первой части, раскрывает, дополняет ее информацию. Рассмотренная выше коммуникативная значимость вопросительного заголовка характерна также и для заглавия, сформулированного в вопросительной форме с одновременным употреблением двоеточия. Заголовок-размышление с явно выраженной фатической функцией *Exploitation ferroviaire: comment éviter les rencontres sur les lignes à voie unique?* (Железнодорожные перевозки: как избежать встреч на однопутных линиях?) [35. № 321] настраивает адресата на взаимный диалог – вторая часть заголовка представляет собой размышление по вопросу, обозначенному в первой части заголовка. Другой пример. В первой части заголовка *Darlington: Home of Rail Engineering in the North-East* (Дарлингтон: дом железнодорожной техники на северо-востоке) [36. 28th August 2020] автор употребляет топоним *Дарлингтон*, о котором дает информацию во второй части – определяет *Дарлингтон* как *дом железнодорожной техники* и, тем самым, имплицитно предоставляет читателю сведения о первой в мире железной дороге общественного пользования на локомотивной паровой тяге – Дарлингтонской железной дороге.

### Заключение

Неослабевающий интерес к вопросам заголовка как значимого элемента текста послужил причиной исследования синтаксических конструкций заголовков франкоязычных, англоязычных, русскоязычных текстов железнодорожной тематики как способа выражения авторской интенции. Выявленные заголовки отражают аспекты современной железнодорожной деятельности и выполняют аттрактивную и фатическую функции, где синтаксис способствует реализации коммуникативных тактик адресанта. Проведенное исследование синтаксических особенностей номинативных, предикативных, вопросительных, восклицательных заголовков, заглавий с двоеточием позволяет говорить о взаимодействии структуры и функции заголовка. Номинативные заголовки несут функцию знака, аналогично именам собственным, отражают тему текста, факторы железнодорожной деятельности, в числе которых такие, как функционирование железных дорог в различных государствах мира, инновационные процессы, виды справочной литературы, топонимы, вопросы экологии и безопасности, работа в кризисной ситуации, перспективы развития железнодорожной отрасли. Исследуемые предикативные заголовки более полно отражают материал текста, при этом подразделяются на заглавия с достаточной информационной самостоятельностью и с неполнотой сообщения. Выявленные вопросительные и восклицательные заголовки способствуют реализации коммуникатив-

ного намерения автора – вопросительные заголовки обладают фатической функцией, имплицитно призывают читателя к диалогу, совместному размышлению, восклицательные заголовки отражают экспрессивность, эмоционально-оценочные категории, осуществляют целеустановки автора. Заголовку с двоеточием свойственны выразительность и референциональное тождество – двоеточие в выявленных заголовках связывает части синтаксического целого, вторая часть заголовка, будучи кореферентной его первой части, раскрывает и дополняет ее информацию. Результаты проведенного исследования позволяют подтвердить важную роль грамматической семантики в интерпретации сообщаемой информации в рамках заголовка, прогнозировании смыслового содержания текста.

#### Список источников

1. *Garst R.E., Bernstein T.M.* Headlines and deadlines. A manual for copy editors. New York : Columbia University Press, 1982. 237 p.
2. *Большая Советская энциклопедия* : в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. М. : Сов. энцикл., 1969–1978.
3. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка. URL: <https://www.libfox.ru/201525-sergey-ozhegov-tolkovyy-slovar-russkogo-yazyka.html>
4. *Толковый словарь Даля.* URL: [http://slovari.yandex.ru/~книги/Толковый\\_словарь\\_Даля/ТАМГА/](http://slovari.yandex.ru/~книги/Толковый_словарь_Даля/ТАМГА/) (дата обращения: 08.01.2022).
5. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М. : КомКнига, 2007. 144 с.
6. *Кометиани Е.А.* Заголовок как смысловая идея текста (на примере англоязычных текстов железнодорожной тематики) : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы и перспективы развития науки в России и мире» 18 апреля 2019 г. Таганрог : АМИ, 2019. С. 81–84.
7. *Сосунова Г.А.* Заголовок как концепт текста французской таможенной прессы // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2016. № 3. С. 126–132.
8. *Лазарева Э.А.* Заголовочный комплекс текста – средство организации и оптимизации восприятия // Известия УрГУ. 2006. № 40. С. 158–166.
9. *Голикова Ю.А.* Организация и планирование перевозок грузов железнодорожным транспортом в современной России // Вестник СИБИТа. 2017. № 2 (22). С. 8–18.
10. *Транспорт России.* URL: <https://transportrussia.ru/>
11. *L'histoire des chemins de fer.* URL: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire\\_des\\_chemins\\_de\\_fer](https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_des_chemins_de_fer)
12. *The economic Times.* URL: <https://economictimes.indiatimes.com/>
13. *Москвитин Е.В.* Типы железнодорожного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5-1 (47). С. 149–152.
14. *Чернышова Л.А.* Антропологические аспекты современной отраслевой терминологии: на материале терминологии железнодорожного транспорта : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011. С. 93–95.
15. *Король Е.А.* «Железнодорожный дискурс» в поэзии Серебряного века: постановка проблемы // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6. С. 393–396.
16. *Силантьев И.В.* Дискурс и жанр // Вестник НГУ. Серия: История. Филология. Т. 9, вып. 6: Журналистика. 2010. № 6. С. 78–83.
17. *Кривикина О.А.* Жанр vs дискурс: о соотношении понятий // Вектор науки ТГУ. 2017. № 1 (39). С. 63–66.

18. **Фуко М.** Порядок дискурса. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М. : Касталь, 1996. 448 с.
19. **Дейк Т.А. ван.** Язык. Познание. Коммуникация / пер. с англ. ; сост. В.В. Петрова. М. : Прогресс, 1989.
20. **Турчинская Э.И.** Соотношение заголовка и текста в газетно-публицистическом стиле. М. : УОР, 1984. 52 с.
21. **Гураль С.К., Головки О.С., Гиллести Д.** Саморазвитие дискурса в сверхсложную систему и педагогическое применение этого феномена при обучении иностранному языку // Язык и культура. 2020. № 52. С. 158–169.
22. **Грицкевич Ю.Н.** Влияние заголовка на построение и реализацию политического дискурса в масс-медийном пространстве // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2015. № 1. С. 154–161.
23. **Пешикова Ю.В.** Взаимосвязь синтаксической структуры и функций заголовков немецких новостных текстов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 1. С. 147–150.
24. **Гришечкина Г.Ю.** Некоторые особенности синтаксиса в научно-популярном тексте // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 103–108.
25. **Исеева А.Ю.** Синтаксис газетного заголовка: экспрессия и прагматика // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2016. № 4. С. 102–108.
26. **Гаврилов А.Д.** Вопросительная конструкция как синтаксическое средство выражения экспрессивности в сетевом газетном заголовке (на материале русского, чувашского и английского языков) // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2021. № 1 (110). С. 18–27.
27. **Сабинина Е.А.** Синтаксические структуры современных арабских газетных заголовков // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2012. № 2. С. 77–82.
28. **Баженова Т.М., Галинова Е.А.** Синтаксические средства выразительности русских и французских газетных заголовков // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2009. № 7. С. 14–18.
29. **Иноземцева Н.В.** Функциональные особенности заголовков англоязычных газетных статей // Вестник ОГУ. 2015. № 11 (186). С. 142–146.
30. **Reah D.** The Language of Newspapers. Taylor & Francis, 2002. 136 p.
31. **Лютая А.А.** Современный газетный заголовок: структура, семантика, прагматика : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2008. 164 с.
32. **Подчасов А.С.** Функционально-стилистические особенности газетных заголовков: на материале российских и британских газет второй половины 1980–1990 годов, синтаксический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2001. 187 с.
33. **Ван Хао.** Особенности структуры русских газетных текстов. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 74–1. С. 97–103.
34. **Попов А.С.** Синтаксическая структура современных газетных заголовков и ее развитие // Развитие синтаксиса современного русского языка. М., 1966. С. 95–126.
35. **Revue générale des chemins de fer (RGCF).** URL: <https://www.revue-rgcf.com/fr/>
36. **The Railway Magazine.** URL: <https://www.railwaymagazine.co.uk/>
37. **Локомотив.** URL: <http://lokom-info.ru/>
38. **Путь и путевое хозяйство.** URL: <https://pph-magazine.ru/>
39. **La Vie du Rail.** URL: <https://www.laviedurail.com/>
40. **Transport weekly.** URL: <https://www.greenbiz.com/tag/transport-weekly>
41. **Железнодорожный транспорт.** URL: <http://www.zdt-magazine.ru/>
42. **Rail way-News.** URL: <https://railway-news.com/>
43. **Гульга Е.В.** Теория сложноподчиненного предложения в современном немецком языке. М. : Высш. шк., 1971. 271 с.
44. **Москавец М.Н.** Классификация газетных заголовков по степени автономности семантики (на материале французской прессы) // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2015. № 3. С. 77–83.

45. Сосунова Г.А., Болотина Н.И., Авдеева Н.А. Вопросительное предложение как реализация коммуникативной интенции адресанта (на примере текстов франкоязычной прессы) // Язык и культура. 2019. № 47. С. 76–92.
46. *Ville*, Rail & Transports. URL: <https://www.ville-rail-transports.com/>
47. *International* Rail way Journal. URL: <https://www.railjournal.com/>

### References

1. Garst R.E., Bernstein T.M. (1982) Headlines and deadlines. A manual for copy editors. New York : Columbia University Press. 237 p.
2. Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya : v 30 t. (1969–1978) [The Great Soviet Encyclopedia: in 30 vols.] / gl. red. A.M. Prokhorov. 3-ye izd. M. : Sov. entsikl.
3. Ozhegov S.I. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka [Explanatory Dictionary of the Russian language]. URL: <https://www.libfox.ru/201525-sergey-ozhegov-tolkovyy-slovar-russkogo-yazyka.html>
4. Tolkovyy slovar' Dalya [Explanatory dictionary of Dahl]. URL: <http://slovari.yandex.ru/~knigi/Tolkovyyslovar'Dalya/TAMGA/> (Accessed: 08.01.2022).
5. Gal'perin I.R. (2007) Tekst kak objekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. M. : KomKniga. 144 p.
6. Kometiani Ye.A. (2019) Zagolovok kak smyslovaya ideya teksta (na primere angloyazychnykh tekstov zheleznodorozhnoy tematiki) [Title as a semantic idea of the text (on the example of English-language railway texts)] // Sb. statey po itogam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 'Problemy i perspektivy razvitiya nauki v Rossii i mire' 18 aprelya 2019 g. Taganrog : AMI. pp. 81–84.
7. Sosunova G.A. (2016) Zagolovok kak kontsept teksta frantsuzskoy tamozhennoy pressy [Title as a concept of the text of the French customs press] // Vestnik MGOU. Seriya Lingvistika. 3. pp. 126–132.
8. Lazareva E.A. (2006) Zagolovochnyy kompleks teksta – sredstvo organizatsii i optimizatsii vospriyatiya [The heading complex of the text is a means of organizing and optimizing perception] // Izvestiya UrGU. 40. pp. 158–166.
9. Golikova Yu.A. (2017) Organizatsiya i planirovaniye perezovok gruzov zheleznodorozhnym transportom v sovremennoy Rossii [Organization and planning of cargo transportation by rail in modern Russia] // Vestnik SIBITa. 2 (22). pp. 8–18.
10. Transport Rossii. URL: <https://transportrussia.ru/>
11. L'histoire des chemins de fer. URL: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire\\_des\\_chemins\\_de\\_fer](https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_des_chemins_de_fer)
12. The economic Times. URL: <https://economictimes.indiatimes.com/>
13. Moskvitin Ye.V. (2015) Tipy zheleznodorozhnogo diskursa [Types of railway discourse] // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. 5-1 (47). pp. 149–152.
14. Chernyshova L.A. (2011) Antropolingvisticheskiye aspekty sovremennoy otraslevoy terminologii: na materiale terminologii zheleznodorozhnogo transporta [Anthropolinguistic aspects of modern industry terminology: based on the terminology of railway transport]. Philology doc. dis. M. pp. 93–95.
15. Korol' Ye.A. (2014) 'Zheleznodorozhnyy diskurs' v poezii Serebryanogo veka: postanovka problem [‘Railway discourse’ in the poetry of the Silver Age: problem statement] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 6. pp. 393–396.
16. Silant'yev I.V. (2010) Diskurs i zhanr [Discourse and genre] // Vestnik NGU. Seriya: Istoriya. Filologiya. Vol. 9 (6): Zhurnalistika. 6. pp. 78–83.
17. Krapivkina O.A. (2017) Zhanr vs diskurs: o sootnoshenii ponyatiy [Genre vs discourse: on the correlation of concepts] // Vektor nauki TGU. 1 (39). pp. 63–66.
18. Fuko M. (1996) Poryadok diskursa. Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti [The order of discourse. The will to truth: beyond knowledge, power and sexuality]. Raboty raznykh let. M. : Kastal'. 448 p.

19. Deyk T.A. van. (1989) Yazyk. Poznaniye. Kommunikatsiya [Language. Cognition. Communication] / per. s angl. ; sost. V.V. Petrova. M. : Progress.
20. Turchinskaya E.I. (1984) Sootnosheniye zagolovka i teksta v gazetno-publitsisticheskom stile [The ratio of the title and text in the newspaper-journalistic style]. M. : UOR. 52 p.
21. Gural' S.K., Golovko O.S., Gillespi D. (2020) Samorazvitiye diskursa v sverkhslzhnuyu sistemu i pedagogicheskoye primeneniye etogo fenomena pri obuchenii inostrannomu yazyku [Self-development of discourse into a super-complex system and pedagogical application of this phenomenon in teaching a foreign language] // Yazyk i kul'tura. 52. pp. 158–169.
22. Gritskevich Yu.N. (2015) Vliyaniye zagolovka na postroyeniye i realizatsiyu politicheskogo diskursa v mass-mediynom prostranstve [The influence of the title on the construction and implementation of political discourse in the mass media space] // Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsial'no-gumanitarnyye nauki. 1. pp. 154–161.
23. Peshkova Yu.V. (2011) Vzaimosvyaz' sintaksicheskoy struktury i funktsiy zagolovkov nemetskikh novostnykh tekstov [Interrelation of syntactic structure and functions of headlines of German news texts] // Vestnik VGU. Ser. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 1. pp. 147–150.
24. Grishchikina G.Yu. (2009) Nekotoryye osobennosti sintaksisa v nauchno-populyarnom tekste [Some features of syntax in a popular science text] // Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki. 3. pp. 103–108.
25. Isayeva A.Yu. (2016) Sintaksis gazetnogo zagolovka: ekspressiya i pragmatika [Syntax of newspaper headline: expression and pragmatics] // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskiye nauki. 4. pp. 102–108.
26. Gavrilov A.D. (2021) Voprositel'naya konstruktsiya kak sintaksicheskoye sredstvo vyrazheniya ekspressivnosti v setevom gazetnom zagolovke (na materiale russkogo, chuvashskogo i angliyskogo yazykov) [Interrogative construction as a syntactic means of expressing expressiveness in a network newspaper headline (based on the material of the Russian, Chuvash and English languages)] // Vestnik CHGPU im. I.Ya. Yakovleva. 1 (110). pp. 18–27.
27. Sabinina Ye.A. (2012) Sintaksicheskkiye struktury sovremennykh arabskikh gazetnykh zagolovkov [Syntactic structures of modern Arabic newspaper headlines] // Vestnik RUDN. Seriya Lingvistika. 2. pp. 77–82.
28. Bazhenova T.M., Galinova Ye.A. (2009) Sintaksicheskkiye sredstva vyrazitel'nosti russkikh i frantsuzskikh gazetnykh zagolovkov [Syntactic means of expressiveness of Russian and French newspaper headlines] // Problemy romano-germanskoy filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. 7. pp. 14–18.
29. Inozemtseva N.V. (2015) Funktsional'nyye osobennosti zagolovkov angloyazychnykh gazetnykh statey [Functional features of the headlines of English-language newspaper articles] // Vestnik OGU. 11 (186). pp. 142–146.
30. Reah D. (2002) The Language of Newspapers. Taylor & Francis. 136 p.
31. Lyutaya A.A. (2008) Sovremennyy gazetnyy zagolovok: struktura, semantika, pragmatika [Modern newspaper headline: structure, semantics, pragmatics]. Philology cand. dis. Volgograd. 164 p.
32. Podchasov A.S. (2001) Funktsional'no-stilisticheskiye osobennosti gazetnykh zagolovkov: na materiale rossiyskikh i britanskikh gazet vtoroy poloviny 1980–1990 godov, sintaksicheskyy aspekt [Functional and stylistic features of newspaper headlines: based on the material of Russian and British newspapers of the second half of 1980-1990, syntactic aspect]. Abstract of Philology cand. dis. M. 187 p.
33. Van K. (2008) Osobennosti struktury russkikh gazetnykh tekstov [Features of the structure of Russian newspaper texts] // Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena. 74–1. pp. 97–103.

34. Popov A.S. (1966) Sintaksicheskaya struktura sovremennykh gazetnykh zaglaviy i yeye razvitiye [Syntactic structure of modern newspaper titles and its development] // Razvitiye sintaksisa sovremennogo russkogo yazyka. M. pp. 95–126.
35. Revue générale des chemins de fer (RGCF). URL: <https://www.revue-rgcf.com/fr/>
36. The Railway Magazine. URL: <https://www.railwaymagazine.co.uk/>
37. Lokomotiv [Locomotive]. URL: <http://lokom-info.ru/>
38. Put' i putevoye khozyaystvo [The railway and railway equipment]. URL: <https://pph-magazine.ru/>
39. La Vie du Rail. URL: <https://www.laviedurail.com/> 4
40. Transport weekly. URL: <https://www.greenbiz.com/tag/transport-weekly>
41. Zheleznodorozhnyy transport [Railway transport]. URL: <http://www.zdt-magazine.ru/>
42. Rail way-News. URL: <https://railway-news.com/>
43. Ville, Rail & Transports. URL: <https://www.ville-rail-transports.com/>
44. Moskavets M.N. (2015) Klassifikatsiya gazetnykh zagolovkov po stepeni avtonomnosti semantiki (na materiale frantsuzskoy pressy) [Classification of newspaper headlines according to the degree of autonomy of semantics (based on the material of the French press)] // Vestnik MGOU. Seriya: Lingvistika. 3. pp. 77–83.
45. Sosunova G.A., Bolotina N.I., Avdeyeva N.A. (2019) Voprositel'noye predlozheniye kak realizatsiya kommunikativnoy intentsii adresanta (na primere tekstov frankoyazychnoy pressy) [The interrogative sentence as the realization of the addressee's communicative intention (on the example of texts of the French-speaking press)] // Yazyk i kul'tura. 47. pp. 76–92.
46. International Rail Way Journal. URL: <https://www.railjournal.com/>
47. Gulyga Ye.V. (1971) Teoriya slozhnopodchinonogo predlozheniya v sovremennom nemetskom yazyke [Theory of complex sentences in modern German]. M. : Vysshaya shkola. 271 p.

***Информация об авторах:***

**Сосунова Г.А.** – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет науки и технологий МИСИС (Москва, Россия); профессор кафедры переводоведения и когнитивной лингвистики Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный областной университет (Москва, Россия). E-mail: [galinarta@mail.ru](mailto:galinarta@mail.ru)

**Кометиани Е.А.** – старший преподаватель кафедры русского и иностранного языков, Российский университет транспорта (Москва, Россия). E-mail: [kuti@inbox.ru](mailto:kuti@inbox.ru)

***Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the authors:***

**Sosunova G.A.**, D.Sc. (Philology), Professor of the Department of Foreign Languages and Communication Technologies of NUST MISIS (Moscow, Russia); Professor of the Department of Translation Studies and Cognitive Linguistics of the Institute of Linguistics and Intercultural Communication of Moscow State Regional University (Moscow, Russia). E-mail: [galinarta@mail.ru](mailto:galinarta@mail.ru)

**Kometiani E.A.**, Senior Lecturer of the Department Russian and Foreign Languages, RUT (MIIT). E-mail: [kuti@inbox.ru](mailto:kuti@inbox.ru)

***The authors declare no conflicts of interests.***

*Поступила в редакцию 28.04.2023; принята к публикации 12.05.2023*

*Received 28.04.2023; accepted for publication 12.05.2023*

Научная статья

УДК 811.111

doi: 10.17223/19996195/62/6

## **Пропозициональные когнитивные модели в названиях британских пабов**

**Анжела Валерьевна Туарменская<sup>1</sup>,  
Владимир Викторович Туарменский<sup>2</sup>,  
Алексей Владимирович Туарменский<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> *Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Рязань, Россия*

<sup>2</sup> *Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний,  
Рязань, Россия*

<sup>3</sup> *Рязанский музей путешественников, Рязань, Россия*

<sup>1</sup> *a.tuarmenskaya@gmail.com*

<sup>2</sup> *tuarmensky@gmail.com*

<sup>3</sup> *tuarmenskiialeksei@gmail.com*

**Аннотация.** Важным постулатом современной лингвистики является мысль о том, что язык народа следует изучать в тесной связи с его культурой. Одной из самых ярких и самобытных сторон национальной жизни британцев являются пабы. Особый интерес представляют их названия, поскольку нередко достаточно сложно определить, почему они получили такие наименования. В связи с этим объектом проведенного исследования являются названия британских пабов. Предметом работы стали пропозициональные модели, лежащие в их основе.

Цель исследования – выявление пропозициональных моделей, по которым протекает процесс номинации на материале названий британских пабов. Авторами выдвинута гипотеза, согласно которой выявить когнитивные модели можно при наличии определенных фоновых знаний. Материалом исследования послужили словарь названий британских пабов и сайт Pubs Galore, на котором представлены названия всех действующих в Соединенном Королевстве пабов в порядке от более до менее популярных. В основе исследования наряду с индуктивно-дедуктивным методом и методом количественного подсчета и классификации явлений был использован метод когнитивного моделирования, разработанный в рамках когнитивного направления в лингвистике.

В ходе исследования изучено 100 наименований и выявлено 10 типов пропозициональных когнитивных моделей в названиях британских пабов. Особенность данного вида моделей заключается в том, что он специфицирует элементы и отношения между ними. Каждому типу моделей присущ один обязательный элемент – НАЗВАНИЕ ПАБА. Он связан различными видами отношений (ВКЛЮЧАЕТ В СЕБЯ, АССОЦИИРУЕТСЯ и т.д.) с другим элементом, который, по сути, представляет собой концепт, оказавшийся релевантным в каждом конкретном акте номинации. В соответствии с количеством моделей таких элементов выделено 10: 1) ГЕРАЛЬДИЧЕСКИЙ СИМВОЛ, 2) МЕСТО, 3) ХАРАКТЕРИСТИКА ПАБА, 4) СПОРТ/РАЗВЛЕЧЕНИЕ, 5) РЕЛИГИЯ, 6) МОНАРХ, 7) ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПЕРСОНАЖ, 8) ИСТОРИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ, 9) МОРЕПЛАВАНИЕ, 10) ИСТОРИЧЕСКОЕ СОБЫТИЕ. В названии паба могут комбинироваться несколько из перечисленных элементов. Выявленные модели рассматриваются в тесной связи с фоновыми знаниями.

Убедительно доказано, что без знания культурно-исторической информации воссоздать внутреннюю форму, как мотивирующий признак, положенный в основу названия паба, было бы крайне затруднительно или даже невозможно. Проведенное исследование позволяет пролить свет на то, как отражается в языке структурирование информации о таком национальном феномене, как британский паб. В целом когнитивное моделирование является продуктивным методом исследования в современной лингвистике, который дает возможность изучать языковые единицы во взаимосвязи с другими когнитивными составляющими.

**Ключевые слова:** язык и культура народа, процесс номинации, названия британских пабов, когнитивное моделирование, пропозиционные когнитивные модели, фоновые знания

*Для цитирования:* Туарменская А.В., Туарменский В.В., Туарменский А.В. Пропозиционные когнитивные модели в названиях британских пабов // Язык и культура. 2023. № 62. С. 109–123. doi: 10.17223/19996195/62/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/62/6

## **Propositional cognitive models in British pub names**

**Angela V. Tuarmenskaya<sup>1</sup>, Vladimir V. Tuarmenskij<sup>2</sup>,  
Alexey V. Tuarmenskij<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Ryazan State University named for S.A. Yesenin, Ryazan, Russia

<sup>2</sup> Academy of Law Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia

<sup>3</sup> Ryazan Museum of Travelers, Ryazan, Russia

<sup>1</sup> a.tuarmenskaya@gmail.com

<sup>2</sup> tuarmenskiy@gmail.com

<sup>3</sup> tuarmenskii\_aleksei@gmail.com

**Abstract.** An important postulate of modern linguistics is the idea that the language of a nation should be studied in close connection with its culture. One of the most distinctive aspects of British national life are pubs. Their names are of particular interest, since it is often quite difficult to find out why they have been called like that. The paper deals with the names of British pubs.

The purpose of the study is to identify the propositional models underlying the process of nomination on the material of British pub names. The authors put forward a hypothesis according to which it is possible to identify cognitive models if certain background knowledge is available. The research material includes The Wordsworth Dictionary of Pub Names, as well as the website Pubs Galore, which presents the names of all pubs operating currently in the United Kingdom in the order from more to less popular. Along with the method of quantitative calculation and classification of phenomena, the method of cognitive modeling developed within the framework of cognitive linguistics was used.

The study examined 100 names and identified 10 types of propositional cognitive models in the names of British pubs. The peculiarity of this type of models is that it specifies the elements and the relationships between them. Each type of the models has one obligatory element – the NAME OF THE PUB. It is connected by various types of relations (INCLUDES, ASSOCIATES, etc.) with another element, which is

in fact a concept that turned out to be relevant in each specific act of nomination. According to the number of models, there are 10 such elements: 1) HERALDIC SYMBOL, 2) PLACE, 3) CHARACTERISTICS OF THE PUB, 4) SPORTS/ENTERTAINMENT, 5) RELIGION, 6) MONARCH, 7) LITERARY CHARACTER, 8) HISTORICAL PERSON, 9) NAVIGATION, 10) HISTORICAL EVENT. Several of the listed elements can be combined in the name of a pub. The identified types of models are considered in close connection with background knowledge.

It is convincingly proved that without knowing particular cultural and historical information, it would be extremely difficult or even impossible to determine the motivation base underlying the name of a pub. The conducted research allows us to better understand how the structuring of information about such a national phenomenon as the British pub is reflected in the English language. In general, cognitive modeling is considered to be a productive method of modern linguistics, which makes it possible to study the interrelation between language units and other cognitive components.

**Keywords:** language and culture of the nation, nomination process, names of British pubs, cognitive modeling, propositional cognitive models, background knowledge

**For citation:** Tuarmenskaya A.V., Tuarmenskij V.V., Tuarmenskij A.V. Propositional cognitive models in British pub names. *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 109-123. doi: 10.17223/19996195/62/6

## Введение

Связь языка и культуры имеет разные грани. Так, благодаря языку каждый человек воспринимает культуру своего народа. С помощью языка обобщенный культурный опыт передается из поколения в поколение. В системе языка объективируются и хранятся все накопленные народом культурные ценности. Кроме того, язык можно рассматривать как зеркало культуры, поскольку в нем отражены менталитет народа, его обычаи и традиции, национальный характер и система ценностей. В связи с этим отдельное перспективное направление исследований в лингвистике связано с представлением в языке различных культурных реалий. Очевидно, что у каждого народа своя история и своя культура, что не может не быть отраженным в языке данного народа.

Своеобразным проявлением британской национальной культуры являются пабы. Слово *pub* заимствовано в русский язык из английского (*pub*) и является сокращением от *public house*, что буквально переводится как 'общественный дом'. Паб – это бар, где подают пиво, а также безалкогольные напитки, закуски и т.д. В Соединенном Королевстве насчитывается около 50 тысяч подобных заведений.

История британских пабов восходит к I в. н. э., когда вторгшиеся на территорию Туманного Альбиона римляне стали открывать вдоль дорог таверны, торгующие главным образом элем. Ноттингемский паб *Ye Olde Trip to Jerusalem* претендует на звание самого старого паба в Великобритании, основанного в 1189 г. и являвшегося свидетелем крестовых походов. В конце XV в. таверны и постоялые дворы стали сна-

чала называться ‘public houses’, а затем просто ‘pubs’. К XVI в. паб принял свои особенные черты, отличающие его от таверны.

Британский паб уникален. Обычно владельцы пабов прилагают все усилия, чтобы их заведения выглядели старше, чем они есть на самом деле. Потолки с балками, маленькие окна, старая дубовая мебель, мягкое освещение – привычные элементы интерьера паба. Также в пабах нет официантов, обслуживающих посетителей за столом, что по мнению британцев, делает атмосферу менее формальной. В отличие от баров и кафе, которые можно видеть в самых разных странах мира, паб – это не только заведение, где можно поесть и попить, но и одно из самых излюбленных мест проведения досуга. Сюда приходят местные жители для того, чтобы пообщаться, обсудить последние события и отдохнуть. Не случайно в разговорном английском паб называется ‘the local’, а люди, которые постоянно его посещают, – ‘regulars’ [1. P. 188].

Особый интерес представляют названия британских пабов, которые образуют специфическую группу английских урбанонимов [2. С. 81]. *Vine, Halfway House, White Hart, Seven Stars, Royal Oak* – лишь несколько популярных наименований. Некоторые из них вполне понятны. Например, нетрудно провести ассоциативную связь между виноградной лозой (‘vine’) и заведением, где можно насладиться изготовленным из винограда напитком. И наверняка *Halfway House* находится на полпути (‘halfway’) от чего-то к чему-то. Но какая связь между пабом и белым оленем (‘white hart’)? Неужели «общественный дом» с названием *Семь звезд* (‘seven stars’) предлагает новый уровень обслуживания и комфорта, ведь мишленовских звезд всего три, а рейтинг для оценки отелей является пятизвездочным? И верно ли предположить, что королевский дуб (‘royal oak’) посадил величественный монарх? Но как это связано с пабом? Почему у британских пабов такие названия? Что лежит в основе процесса номинации? Пролить свет на этот вопрос позволяет когнитивное моделирование как один из методов современного языкознания.

### **Методология исследования**

Язык передает информацию о мире не в непосредственном восприятии, а в спроецированном в наше сознание виде: «...когнитивная модель действительности является не её копией и не чистым представлением, а сложной системой, сконструированной во взаимодействии человека, реальности, языка, социокультурных ценностей и стереотипов мышления и коммуникации» [3. С. 16].

Знание человека о мире может быть запечатлено в его сознании в виде конкретно-чувственных образов, представлений, понятий, прототипов, фреймов, сценариев и т.д. Таким образом, всё многообразие человеческого опыта проходит некоторую когнитивную обработку, прежде чем находит отражение в языке.

Многочисленные работы как зарубежных [4–9], так и отечественных лингвистов [10–14] доказывают, что в основе концептуализации и категоризации мира лежат определенные когнитивные модели.

В широком смысле слова модель рассматривается в качестве интерпретации формальной системы [15. С. 114]. Применительно к языку модель может пониматься как «абстрактное понятие эталона или образца какой-либо системы; представление самых общих характеристик какого-либо языкового явления; общая схема описания системы языка или какой-либо его подсистемы» [16. С. 25].

В когнитивной лингвистике широкое распространение получила концепция, трактующая модель как структуру, посредством которой мы организуем наше знание [17. С. 99]. Дж. Лакофф выявляет несколько типов когнитивных моделей. Так, по его мнению, пропозициональные модели специфицируют элементы, а также определяют их признаки и отношения между ними. Образно-схематические модели представляют различные схематические образы (траектории, вместилища и т.д.). Метафорические модели выступают в качестве проекций пропозициональных или образно-схематических моделей из одной области на другую. Метонимические модели являются моделями упомянутых выше типов с дополнительной функцией, связывающей один элемент модели с другим (например, ЧАСТЬ – ЦЕЛОЕ) [17. С. 157].

Когнитивное моделирование широко применяется в современном языкознании при изучении самых разных языковых явлений и единиц [18–21]. Данный метод научного исследования «позволяет изучить процесс накопления и обработки информации в сознании человека, а также то, как это знание хранится и активируется» [19. С. 66].

Проведенное исследование посвящено лишь одному из видов когнитивных моделей – пропозициональным моделям. В языке такой способ упаковки знаний свойствен преимущественно производным единицам, словосочетаниям и предложениям [22. С. 108]. Особенность пропозиции как модели определенной области человеческого опыта заключается в том, что в ней вычленяются аргументы и базовый предикат, связывающий эти аргументы [23. С. 9].

Выявление пропозициональных моделей в названиях британских пабов с помощью метода когнитивного моделирования дает возможность прояснить соотношение и взаимодействие данных языковых единиц с лежащими в их основе структурами знания.

### Исследование и результаты

Пропозициональные модели отличаются значительным разнообразием. Исследование названий британских пабов позволило выявить 10 типов пропозициональных когнитивных моделей, по кото-

рым происходит процесс номинации. Рассмотрим каждый из них в отдельности.

1. Чаще всего (34% от общего числа) в основу наименований пабов положены концепты, так или иначе связанные с гербами, и процесс номинации протекает по модели НАЗВАНИЕ ПАБА – ВКЛЮЧАЕТ В СЕБЯ – ГЕРАЛЬДИЧЕСКИЙ СИМВОЛ. В данной группе можно выделить три практически равные в количественном отношении подгруппы: а) названия пабов, содержащие королевскую геральдику (12%); б) названия пабов, включающие отсылку к гермам знати (11%); в) названия пабов, связанные с гербами различных профессиональных гильдий (11%).

Следует отметить, что в геральдике принято различать геральдические и негеральдические фигуры [24. С. 192, 220]. К геральдическим фигурам (предметам или геометрическим фигурам, изображенным на гербовом щите) относятся глава щита, оконечность, столб, пояс, перевязь и стропило. Негеральдические фигуры делятся на естественные (изображения природных объектов: человека, животных, растений, небесных тел), искусственные (изображения предметов, созданных человеком) и фантастические (изображения фантастических существ, заимствованных из мифологии, и т.д.). Именно негеральдические фигуры присутствуют в названиях британских пабов. В большинстве случаев изображаются животные (*Black Bull*), гораздо реже – фантастические существа (*Green Dragon*), природные явления (*Rising Sun*) и предметы (*Horseshoe*).

Небезынтересно узнать, что в списке 100 наиболее распространенных названий пабов лидирует наименование *Red Lion*: в стране насчитывается более 540 заведений с таким геральдическим символом [25]. Когда Яков VI Шотландский из династии Стюартов стал одновременно Яковом I Английским в 1603 г., он приказал, чтобы Шотландский красный геральдический лев был изображен на всех важных учреждениях страны, включая пабы. Львы других цветов, например золотой или черный (*Golden Lion, Black Lion*), также являлись геральдическими символами со времен нормандского завоевания. Это неудивительно, ведь лев олицетворяет храбрость, силу и благородство. На втором месте по частотности (почти 490) пабы с названием *Crown*, на четвертом (310) – *White Hart* (белый олень – эмблема мужского благородства и борьбы со злом – был личным знаком Ричарда II [26. С. 304]). Популярность названий пабов, связанных с королевской геральдикой, говорит о желании их владельцев выразить свою лояльность монархии, что является довольно показательным для страны с многовековым монархическим государственным устройством.

Достаточно распространенными являются также пабы, в названия которых входят фигуры на гербах знати. *Bulls Head* – ссыла на герб семьи Райт, который изображает голову быка, символизирующего труд

и плодородие. *White Swan* восходит к геральдике рода Стаффордов, выбравших лебедя как олицетворение красоты и совершенства, а *Talbot* (тэлбот – исчезающая порода охотничьих собак, символ преданности и дружбы) можно видеть на эмблеме графов Тэлбот [26. С. 273, 304]. Использование в названии пабов геральдики знатных семей объясняется, очевидно, тем, что они являлись собственниками земли, на которой были построены заведения.

Отдельную группу составляют названия пабов, содержащие геральдику различных профессиональных гильдий: *Masons Arms, Carpenters Arms, Butchers Arms, Blacksmiths Arms, Miners Arms* (гербы каменщиков, плотников, мясников, кузнецов, шахтеров) и т.д. Это позволяет судить о том, какое ремесло было распространено в данной местности и кто были завсегдатаями указанных пабов.

2. По модели НАЗВАНИЕ ПАБА – АССОЦИИРУЕТСЯ – МЕСТО образованы 16% изученных наименований.

В большинстве случаев по названию паба можно легко понять, что находится/находилось в непосредственной близости от него, и поэтому не составит никакой трудности его найти: *Railway, Station, Bridge, Windmill, Park, Fountain, Market* (железная дорога, вокзал, мост, ветряная мельница, парк, фонтан, рынок) и т.д. Однако есть и такие случаи, когда для того, чтобы понять, почему у паба такое название, нужно иметь некоторые фоновые знания, как «социальные, исторические, этнографические, культурные условия, особенности и обстоятельства, образующие “фон”, на котором существуют значения слов национального языка» [27. С. 129]. Так, до наших дней сохранились исторические сведения, согласно которым, путешествуя из Питчфордхолла в Уитли Корт, принцесса Виктория остановилась в пабе, чтобы отдохнуть и дать возможность сменить лошадей. Когда королевская особа спросила, где она находится, то получила ответ: «Halfway there» («на полпути туда»). С тех пор этот паб получил название *Halfway House*. Одноименные пабы находятся между другими населенными пунктами по всей стране.

Слово *половина* встречается и в наименовании *Half Moon* («полумесяц»). Такое название это заведение получило не из-за увлечения его владельца астрономией, а просто потому, что находится оно на Халф Мун лэйн (*Half Moon Lane*) – одном из переулков Лондона.

Наиболее популярное наименование паба, не связанное с монархией и монархической геральдикой (пятое место в общем списке) – *Plough* («плуг»). Подобные заведения находятся, как правило, в сельскохозяйственных районах страны и указывают на то, что недалеко от них было пахотное поле и хранился общинный плуг. Следует отметить, что на вывесках пабов *Plough* часто можно было видеть созвездие Большой Медведицы, состоящее из семи звезд, которое у многих

народов известно как *Plough*. С течением времени некоторые пабы с названием *Plough* превратились в *Seven Stars*. Именно фоновые знания позволяют в данном случае восстановить весь ход преобразований и объяснить, какой тип пропозициональной модели лежит в основе наименования.

3. Третье место (12%) занимают пабы, названия которых образованы по модели НАЗВАНИЕ ПАБА – ОТРАЖАЕТ – ХАРАКТЕРИСТИКА ПАБА. Например, в Соединенном Королевстве более 200 пабов с названием *New* ('новый') [25]. Правда, со временем эта характеристика несколько устаревает.

Неотъемлемая черта пабов – подаваемые здесь алкогольные напитки. Название *Grapes* ('ягоды винограда') восходит к традиции римлян вывешивать виноградные гроздья/листья у таверн, чтобы показать, что здесь продается продукт виноделия. В «Туманном Альбионе» в связи с нехваткой виноградных листьев из-за сурового климата стали над пабами вешать кусты ('bush') местной растительности, отчего несколько десятков пабов по всей стране до сих пор носят название *Bush*. И, конечно, нельзя представить паб без пива, зерновым ингредиентом которого обычно бывает ячмень. Этот факт отражен в названии *Barley Mow*, что можно перевести на русский язык как 'ячменный стог'. Можно не сомневаться, что в таком пабе обязательно подается ячменное пиво.

Достаточно часто встречаются названия типа *Coach and Horses*, *Waggon and Horses* и *Horse and Groom* ('каreta и лошади', 'повозка и лошади', 'лошадь и конюх'). Они свидетельствуют о том, что в таких пабах меняли лошадей, в то время как пассажиры дилижансов отдыхали и наслаждались освежающими напитками. И с какой радостью путник мог, наконец, отдохнуть от дороги в пабе с заманчивым названием *Travellers Rest* ('отдых путешественника').

Об оживленной атмосфере пабов можно догадаться по названию *Beehive*, которое уподобляет переполненное заведение пчелиному улью. Владелец одного из пабов с таким названием установил застекленный улей, чтобы позабавить своих гостей.

4. Достаточно распространенная пропозициональная модель (11%) – НАЗВАНИЕ ПАБА – СВЯЗАНО С – СПОРТ/РАЗВЛЕЧЕНИЕ.

О популярности спорта в Великобритании свидетельствуют такие наименования, как *Sportsman* и *Cricketers* ('спортсмен', 'игроки в крикет'). Также всем известна страсть британцев к конным скачкам. *Horse and Jockey* ('лошадь и жокей') – лишь подтверждение этому. Паб назван в честь одного из лучших жокеев – Фреда Арчера (1857–1886), который одержал более 2 700 побед.

Многие владельцы пабов, расположенных рядом с охотничьими угодьями, предпочли названия, связанные с охотой: *Greyhound*, *Fox and Hounds*, *Hare and Hounds* ('борзая', 'лиса и гончие', 'заяц и гончие') и

т.д. Одним из развлечений в эпоху до появления сети Интернет были петушинные бои. О таком времяпровождении говорит название паба *Cock* ('петух').

Довольно часто, но не всегда, пабы, чьи названия образованы по данному типу пропозициональных моделей, расположены рядом с тем местом (и в этом их сходство с предыдущим типом), где можно было видеть какое-либо спортивное или развлекательное мероприятие или стать его непосредственным участником.

5. В Средние века по всей стране можно было видеть пабы с названиями, образованными по модели НАЗВАНИЕ ПАБА – СВЯЗАНО С – РЕЛИГИЯ. Объясняется это во многом тем, что в те далекие времена пабы служили гостиницами для крестоносцев и пилигримов, стремящихся на Святую Землю. Однако после того, как в период Реформации король Генрих VIII стал главой Английской Церкви, связь с католическим Ватиканом была нарушена, и как следствие, чтобы не впасть в немилость монарха, многие из таких пабов были переименованы. В настоящее время их относительно немного – 8% от общего числа.

Одно из подобных наименований – *Angel* – 'ангел': вестник и исполнитель воли Бога. В качестве примера можно привести и такие названия, как *George* и *George and Dragon*, представляющие явные аллюзии на святого Георгия и его битву со змеем.

Многие названия в этой группе символичны: *Lamb* ('ягненок, агнец') – символ непорочной жертвы Христа. *Star* – название, которое дают пабам с XV в. Изначально это религиозный символ, относящийся либо к Вифлеемской звезде, либо к Деве Марии, которая почитается как морская, путеводная звезда с эпохи раннего Средневековья [26. С. 266]. Поэтому если паб находился в непосредственной близости от церкви Пресвятой Богородицы, то его обычно называли *Star*. Аналогичная ситуация наблюдается с пабами *Lion* и *Eagle*, которые располагались рядом с церквями святого Марка и святого Иоанна соответственно (лев – символ евангелиста Марка, а орел – евангелиста Иоанна Богослова).

Кстати, лев и орел (впрочем, как и овца, и звезда) являются распространенными геральдическими символами. Приведенные примеры показывают, что за (почти) одинаковыми названиями пабов могут стоять различные пропозициональные модели, что в каждом конкретном случае определяется вполне конкретными обстоятельствами и ассоциативными связями. Справедливости ради следует отметить, что во всех изученных названиях пабов, включающих в себя геральдику, слово «лев» используется с определением: «красный / белый / черный / золотой лев», что в значительной мере облегчает классификацию. Также изложенная информация иллюстрирует идею о том, что в основу одного и того же наименования могут быть последовательно положены не-

сколько когнитивных моделей, например: НАЗВАНИЕ ПАБА – АССОЦИИРУЕТСЯ – МЕСТО – СВЯЗАНО С – РЕЛИГИЯ.

6. О приверженности британцев к монархическому строю свидетельствуют не только пабы, чьи названия содержат королевскую геральдику, но и те из них, которые образованы по модели НАЗВАНИЕ ПАБА – ПОСВЯЩЕНО – МОНАРХ (6% исследованных наименований).

В Великобритании больше 200 пабов названы *Kings Head* ('голова короля'). В XVI в. после разрыва короля Генриха VIII с католической церковью все пабы под названием *Pope's Head* были переименованы в *Kings Head* или *Queens Head*. Конечно, в данном случае речь идет не об обезглавленной королевской особе (хотя и такое случалось в стране: вспомним, например, печальную судьбу второй супруги Генриха VIII Анны Болейн), а о вывеске над пабом, которая изображала голову монарха.

Пабы *Victoria* непосредственно посвящены королеве Виктории, чье правление (1837–1901) составляет отдельную эпоху в жизни Британской империи. Некоторые пабы выставляют портреты Елизаветы I – королевы Англии и Ирландии с 1558 по 1603 г. Однако ни в каком пабе страны Вы не увидите изображение Елизаветы II: показывать на вывесках пабов правящего монарха при жизни запрещено.

7. В основе наименований небольшого количества пабов (5%) лежит модель НАЗВАНИЕ ПАБА – ПОСВЯЩЕНО – ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПЕРСОНАЖ.

Не без внимания остался национальный фольклор. Так, паб *Green Man* напоминает нам об одной из древнейших фигур английской мифологии – Зеленом человеке, который считался символом плодородия и возрождения. Некоторые пабы, которые изначально назывались *Green Man*, были с течением времени переименованы в *Robin Hood*. Это не случайно, ведь легендарный Робин Гуд и его веселые ребята (*Merrig Men*) жили в лесу и носили зеленую одежду.

Не совсем ясно происхождение названия *Black Horse* ('черная лошадь'). Согласно словарю, это наименование известно с XIV в. К XVII в. оно стало ассоциироваться с военными 7-го драгунского гвардейского полка, которые ездили обычно на черных лошадях. Также черная лошадь является символом банка Ллойд [26. С. 38–39]. Поэтому моделей, по которым образовано название таких пабов, может быть несколько. Но, по крайней мере в одном из случаев (а их более 150 [25]) это наименование ассоциируется с литературным персонажем, а точнее, с его лошастью. Дело в том, что прототипом романа Уильяма Харрисона Эйнсворта послужил известный разбойник с большой дороги Ричард Терпин, который после многочисленных преступлений был казнен. Описан случай, как этот грабитель и убийца за ночь проскакал 200 миль от Лондона до Йорка на своей черной лошади Бесс. Действи-

тельно, почему бы не назвать паб в честь такого выносливого и преданного вороного друга?

8. Пабы могут быть названы не только в честь литературного героя, но и в честь конкретной исторической личности. Процесс номинации в данном случае происходит по модели НАЗВАНИЕ ПАБА – ПОСВЯЩЕНО – ИСТОРИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ (3% наименований). Известны пабы под названием *Wellington* и *Lord Nelson* [26. С. 93, 173].

Герцог Веллингтон (1769–1852) сделал выдающуюся военную карьеру в Индии, был премьер-министром и министром иностранных дел. После поражения Наполеона I при Ватерлоо в 1815 г. герцог стал национальным героем. О популярности Веллингтона свидетельствует тот факт, что его изображение можно видеть на вывесках более 60 одноименных пабов страны. Кроме того, на заведениях с названием *Waterloo* также представлен портрет герцога [26. С. 93].

Столь же популярным является название *Lord Nelson*. Адмирал Нельсон (1758–1805) был командующим британским флотом, одержавшим много военных побед. Но его величайшая победа была одержана в битве при Трафальгаре, где он уничтожил объединенный французский и испанский флот и был смертельно ранен. В честь этой неординарной личности названы не только пабы. Как известно, в центре Трафальгарской площади в Лондоне стоит колонна Нельсона. Так благодарные потомки чтут память национального героя.

9. Тот факт, что Соединенное Королевство по праву считается нацией мореплавателей, не мог не отразиться в наименованиях пабов, образованных по модели НАЗВАНИЕ ПАБА – АССОЦИИРУЕТСЯ – МОРЕПЛАВАНИЕ (3% исследованных единиц).

*Ship* ('корабль') входит в десятку самых распространенных названий. Однако здесь тоже не все однозначно. Во-первых, отставные моряки нередко становились владельцами пабов и могли выбрать подобное название в память о своем морском прошлом. Во-вторых, зафиксирован случай, когда при перестройке паба *Sheepe* (от слова *sheep* 'овца, овечка') использовались корабельные бревна, в результате чего не без доли юмора паб был переименован в созвучное и вполне понятное в данной ситуации слово *Ship* [26. С. 251]. В-третьих, как уже упоминалось, чтобы не быть заподозренными в своих симпатиях к католицизму в период Реформации, многие владельцы пабов, имеющих «религиозные» названия, переименовали свои заведения, используя более нейтральные слова. Паб под названием *Noah's Ark* ('Ноев ковчег') – уютное место для любителей тесной компании – мог со временем превратиться в *Ark*, а затем – просто в *Ship*. Ведь между ковчегом и кораблем так много общего.

Некоторые пабы носят названия кораблей. *Britannia* – один из них [26. С. 49]. В истории Королевского военно-морского флота из-

вестно как минимум пять линейных кораблей с таким названием. В свою очередь, корабли были названы так в честь Британии. Как известно, это имя собственное произошло от названия кельтских племен, проживающих на территории Туманного Альбиона, и использовалось по отношению к соответствующей римской провинции.

10. Пропозициональной модели НАЗВАНИЕ ПАБА – АССОЦИИРУЕТСЯ – ИСТОРИЧЕСКОЕ СОБЫТИЕ соответствуют 2% из 100 наиболее популярных названий пабов.

Стоит упомянуть о том, что на 3-м месте по популярности находятся более 400 заведений с названием *Royal Oak* ('королевский дуб'). Это еще один случай, когда наименование так или иначе связано с монархом, а, точнее, с наследником на престол. Король Карл I потерпел поражение в гражданской войне и был казнен. Его старший сын Карл вместе со своими сторонниками был разгромлен в битве при Вустере в 1651 г. К власти пришел Кромвель, а за голову наследника была назначена огромная награда. Однажды, спасаясь от преследователей, он спрятался в ветвях могучего дуба в графстве Шропшир. Несколько лет законный преемник провел во Франции. После восстановления монархии в стране в 1660 г. Карл II вступил на престол. Многие владельцы пабов, которые в годы правления лорда-протектора Кромвеля оставались сторонниками монархии, после ее реставрации переименовали свои заведения в *Royal Oak*, в ознаменование чудесного спасения своего монарха от смерти в ветвях старого дуба. Безусловно, без знания конкретных исторических фактов объяснить название пабов *Royal Oak* было бы практически невозможно.

### Заключение

Таким образом, выявленные 10 типов пропозициональных моделей в названиях британских пабов показывают, какие концепты оказались важными в процессе номинации. В некоторых случаях одинаковым названиям соответствуют разные когнитивные модели. Также зафиксированы случаи, когда наименования были получены в ходе взаимодействия нескольких моделей. Это свидетельствует о том, что процесс номинации – достаточно сложное явление, обусловленное конкретными историко-культурными составляющими. Именно поэтому при осуществлении когнитивного моделирования столь велика роль фоновых знаний.

В целом проведенное исследование позволяет пролить свет на то, как в таких уникальных единицах языка, как названия британских пабов, отражена когнитивная обработка соответствующего опыта и знаний. Остается лишь добавить, что исследования разных аспектов когнитивности будут непременно вновь и вновь радовать ученых новыми открытиями.

Список источников

1. *O'Driscoll J.* Britain for Learners of English. Oxford : Oxford University Press, 2009. 224 p.
2. *Леонович О.А.* Очерки английской ономастики. М. : Интерпракс, 1994. 128 с.
3. *Гураль С.К.* Мироззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект соотношения // Язык и культура. 2008. № 1. С. 14–21.
4. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors we live by. Chicago : University of Chicago Press, 1980. 242 p.
5. *Fillmore Ch.J.* Frame Semantics // Linguistics in the morning calm: Selected papers from the SICOL. Seoul : Hanship, 1982. P. 111–137.
6. *Langacker R.* Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar. Berlin : Mouton de Gruyter, 1991. 395 p.
7. *Jackendoff R.* Languages of the Mind: Essays on Mental Representation. Cambridge, Massachusetts : MIT Press, 1992. 200 p.
8. *Fauconnier G.* Mental Spaces: Aspects of meaning Construction in Natural Language. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1998. 190 p.
9. *Geeraerts D.* ed. Cognitive linguistics: Basic readings. Berlin : Mouton de Gruyter, 2006. 485 p.
10. *Кубрякова Е.С.* Части речи с когнитивной точки зрения. М. : Ин-т языкознания РАН, 1997. 327 с.
11. *Болдырев Н.Н.* Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2000. 123 с.
12. *Беляевская Е.Г.* Концептуальные основания семантики языковых единиц (от лексикологии к фразеологии) // Вестник МГЛУ. Вып. 500: Несколькословные единицы номинации в английском языке: от лексикологии к фразеологии. М., 2005. С. 9–24.
13. *Манерко Л.А., Новодранова В.Д.* Концептуальные универсалии языка и их понимание в когнитивной лингвистике // Когнитивные исследования языка. 2017. № 29. С. 132–139.
14. *Маслова В.А.* Введение в когнитивную лингвистику. М. : Флинта: Наука, 2011. 296 с.
15. *Денисов П.Н.* Принципы моделирования языка. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. 205 с.
16. *Марчук Ю.Н.* Методы моделирования перевода. М. : Наука, 1985. 200 с.
17. *Лакофф Дж.* Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. М. : Языки славянской культуры, 2004. 792 с.
18. *Федотова О.С.* Когнитивное моделирование как метод познания и изучения объекта в научных исследованиях // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 4, ч. 2. С. 199–202.
19. *Бабина Л.В.* Когнитивное моделирование при изучении наименований оттенков цвета (на материале наименований модных цветов «осень–зима» 2012–2013 и 2013–2014 годов) // Методологические основы исследования когниции и коммуникации в современной лингвистике : сб. науч. тр. / под ред. В.А. Богородицкой и А.А. Шарпковой. М. : МАКС Пресс, 2017. С. 64–71.
20. *Хвесько Т.В., Нагель О.В., Басуева Н.Ю.* Фразеологизмы как проявление культурного кода // Язык и культура. 2021. № 54. С. 81–93.
21. *Туарменская А.В.* Когнитивное моделирование на материале английских словосочетаний – названий традиционных британских блюд // Когнитивные исследования языка. 2018. № 33. С. 156–160.
22. *Лаенко Л.В.* Пропозициональное моделирование как метод когнитивной лингвистики // Когнитивные исследования языка. 2018. № 33. С. 108–112.
23. *Нефёдова Л.А.* Когнитивный подход к интерпретации текста. Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2003. 70 с.
24. *Фрайер С., Ферлюсон Дж.* Геральдика. Гербы – Символы – Фигуры. М. : АСТ: Астрель, 2011. 252 с.

25. *PG* – Pubs Galore. URL: <https://www.pubsgalore.co.uk/stats/pubs/pub-names/>
26. *WDPN* – The Wordsworth Dictionary of Pub Names. Wordsworth Editions Limited, 2006. 448 p.
27. *Панькин В.М., Филиппов А.В.* Языковые контакты: краткий словарь. М. : Флинта : Наука, 2011. 160 с.

### References

1. O’Driscoll J. (2009) Britain for Learners of English. Oxford: Oxford University Press. 224 p.
2. Leonovich O.A. (1994) Oчерки anglijskoj onomastiki [Essays on English onomastics]. M: Interpraks. 128 p.
3. Gural' S.K. (2008) Mirovozzreniye, kartina mira, yazyk: lingvisticheskiy aspekt sootnosheniya [World outlook, world picture, language: a linguistic aspect of correlation] // Yazyk i kul'tura. 1. pp. 14–21.
4. Lakoff G., Johnson M. (1980) Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press. 242 p.
5. Fillmore Ch.J. (1982) Frame Semantics / Linguistics in the morning calm: Selected papers from the SICOL. Seoul: Hanship. pp. 111–137.
6. Langacker R. (1991) Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar. Berlin: Mouton de Gruyter. 395 p.
7. Jackendoff R. (1992) Languages of the Mind: Essays on Mental Representation. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. 200 p.
8. Fauconnier G. (1998) Mental Spaces: Aspects of meaning Construction in Natural Language. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 190 p.
9. Geeraerts D. ed. (2006). Cognitive linguistics: Basic readings. Berlin: Mouton de Gruyter. 485 p.
10. Kubryakova E.S. (1997) Chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya [Parts of speech from a cognitive point of view]. M., Inst. Yazykoznaniya RAN. 327 p.
11. Boldyrev N.N. (2000) Kognitivnaya semantika: kurs lekciy po anglijskoj filologii [Cognitive semantics: a course of lectures on English philology]. Tambov: Izd-vo Tamb. un-ta. 123 p.
12. Belyayevskaya Ye.G. (2005) Konceptual'nyye osnovaniya semantiki yazykovykh yedinic (ot leksikologii k frazeologii) [Conceptual foundations of the semantics of language units (from lexicology to phraseology)] // Vestnik MGLU. Vyp. 500: Neskolkoslovnyye yediny nominacii v anglijskom yazyke: ot leksikologii k frazeologii. M. pp. 9–24.
13. Manerko L.A., Novodranova V.D. (2017) Konceptual'nyye universalii yazyka i ih ponimaniye v kognitivnoj lingvistike [Conceptual universals of language and their understanding in cognitive linguistics] // Kognitivnyye issledovaniya yazyka. 29. pp. 132–139.
14. Maslova V.A. (2011) Vvedeniye v kognitivnyuyu lingvistiku [Introduction to Cognitive Linguistics]. M.: Flinta; Nauka. 296 p.
15. Denisov P.N. (1965) Principy modelirovaniya yazyka [Principles of language modeling]. M.: Izd-vo Mosk. un-ta. 205 p.
16. Marchuk Yu.N. (1985) Metody modelirovaniya perevoda [Translation modeling methods]. M.: Nauka. 200 p.
17. Lakoff Dzh. (2004) Zhenshchiny, ogon' i opasnyye veshchi: chto kategorii yazyka govoryat nam o myshlenii [Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind]. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury. 792 p.
18. Fedotova O.S. (2015) Kognitivnoye modelirovaniye kak metod poznaniya i izucheniya objekta v nauchnykh issledovaniyah [Cognitive modeling as a method of cognition and object study in scientific research] // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota. 4 (2). pp. 199–202.

19. Babina L.V. (2017) Kognitivnoye modelirovaniye pri izuchenii naimenovaniy ottenkov cveta (na materiale naimenovaniy modnykh cvetov 'osen'-zima' 2012-2013 i 2013-2014 godov) [Cognitive modeling in the study of the names of colour shades (based on the material of the names of fashionable colors 'autumn-winter' 2012-2013 and 2013-2014)] // Metodologicheskiye osnovy issledovaniya kognicii i kommunikacii v sovremennoj lingvistike: sbornik nauchnykh trudov. / pod red. V.A. Bogorodickoj i A.A. Sharapkovoj. M.: MAKSS Press. pp. 64–71.
20. Hves'ko T.V., Nagel' O.V., Basuyeva N.Yu. (2021) Frazeologizmy kak proyavleniye kul'turnogo koda [Phraseological units as cultural code manifestation] // Yazyk i kul'tura. 54. pp. 81–93.
21. Tuarmenskaya A.V. (2018) Kognitivnoye modelirovaniye na materiale anglijskikh slovosochetaniy – nazvaniy traditsionnykh britanskikh blyud [Cognitive modelling based on English word combinations – nominations for traditional British dishes] // Kognitivnyye issledovaniya yazyka. 33. pp. 156–160.
22. Layenko L.V. (2018) Propozitional'noye modelirovaniye kak metod kognitivnoj lingvistiki [Propositional modeling as a method of cognitive linguistics] // Kognitivnyye issledovaniya yazyka. 33. pp. 108–112.
23. Nefyodova L.A. (2003) Kognitivnyj podhod k interpretacii teksta [Cognitive approach to text interpretation]. Chelyabinsk: Chelyab. gos. un-t. 70 p.
24. Frajer S., Fergyson Dzh. (2011) GERAL'DIKA. Gerby – Simvol'y – Figury [Heraldry. Coats of Arms – Symbols – Figures]. M.: AST Astrel'. 252 p.
25. PG – Pubs Galore. URL: <https://www.pubsgalore.co.uk/stats/pubs/pub-names/>
26. WDPN – The Wordsworth Dictionary of Pub Names (2006). Wordsworth Editions Limited. 448 p.
27. Pan'kin V.M., Filippov A.V. (2011) Yazykovyye kontakty: kratkij slovar' [Language contacts: a concise dictionary]. M.: Flinta; Nauka. 160 p.

***Информация об авторах:***

**Туарменская А.В.** – кандидат филологических наук, доцент, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина (Рязань, Россия). E-mail: [a.tuarmenskaya@gmail.com](mailto:a.tuarmenskaya@gmail.com)

**Туарменский В.В.** – кандидат педагогических наук, доцент, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (Рязань, Россия). E-mail: [tuarmensky@gmail.com](mailto:tuarmensky@gmail.com)

**Туарменский А.В.** – научный сотрудник, Рязанский музей путешественников (Рязань, Россия). E-mail: [tuarmenskiialeksei@gmail.com](mailto:tuarmenskiialeksei@gmail.com)

***Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the authors:***

**Tuarmenskaya A.V.**, Ph.D. (Philology), Associate Professor, Ryazan State University named for S.A. Yesenin (Ryazan, Russia). E-mail: [a.tuarmenskaya@gmail.com](mailto:a.tuarmenskaya@gmail.com)

**Tuarmenskij V.V.**, Ph.D. (Education), Associate Professor, Academy of Law Management of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan, Russia). E-mail: [tuarmensky@gmail.com](mailto:tuarmensky@gmail.com)

**Tuarmenskij A.V.**, Research Fellow, Ryazan Museum of Travelers (Ryazan, Russia). E-mail: [tuarmenskiialeksei@gmail.com](mailto:tuarmenskiialeksei@gmail.com)

***The authors declare no conflicts of interests.***

*Поступила в редакцию 28.04.2023; принята к публикации 12.05.2023*

*Received 28.04.2023; accepted for publication 12.05.2023*

Научная статья

УДК 811.111

doi: 10.17223/19996195/62/7

## **Доминантные модели имянаречения в художественной прозе В.П. Катаева**

**Тамара Владимировна Хвесько<sup>1</sup>, Ольга Васильевна Нагель<sup>2</sup>,  
Валерия Игоревна Орлова<sup>3</sup>**

<sup>1, 3</sup> Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

<sup>2</sup> Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
Томск, Россия

<sup>1</sup> khvesko@inbox.ru

<sup>2</sup> olga.nagel2012@yandex.ru

<sup>3</sup> leraorl@mail.ru

**Аннотация.** Описаны лингвокогнитивные модели наименований-прозвищ персонажей романа В.П. Катаева «Алмазный мой венец», ранее не привлекавший внимание исследователей-когнитологов. В процессе исследования использовался метод когнитивного моделирования, метод интерпретации знаний, метод концептуально-категориального воплощения картины мира. Взгляд на языковые явления с позиции когнитивной лингвистики предполагает осознание уникальности индивидуального восприятия мира писателем, понимание неразрывной связи языка и культуры, что находит отражение в сознании.

Особое внимание уделено моделированию доминантного художественного концепта, отражающего авторскую концептосферу, что актуально в рамках общей проблемы языковой картины мира. В результате метафорического и метонимического переосмысления значения языковых единиц происходит преобразование концептуально-категориальных знаний в процессе восприятия мира, показано, как осуществляется референтная соотнесенность антропонима-прозвища с конкретным персонажем. Интерпретация мира во вторичных антропонимах обусловлена экстралингвистическими факторами: культурой сообщества, взаимоотношениями между его членами, авторской оценкой происходящих событий. При восприятии антропонимов проявляются креативные возможности как коллективного, так и индивидуального опыта писателя, происходит осмысление реального персонажа в новой ситуации, осуществляется вторичная интерпретация языковых явлений.

Сделан вывод, что целесообразно исходить из культурологической ценности художественного концепта, поскольку он представляет собой «как бы сгусток культуры» в сознании человека. Культурно значимый компонент художественного концепта объединяет все средства его объективации: устойчивые сочетания слов, мифологемы, ритуалы и выступает в роли символа. Прозвища являются субъективными, антропоцентричными и задают свою картину мира. Рассмотрение антропонимов-прозвищ в романе В.П. Катаева иллюстрирует метафоризацию их буквального значения, номинирующего денотативную ситуацию/явление, с последующим ассоциативным переносом на подобную ситуацию в жизни индивида. В процессе категоризации и концептуализации наблюдаемого мира обширные сведения о денотативной ситуации/явлении переосмысливаются, подвергаются синтаксической компрессии, формируя экспрессивный образ, предопределяющий его значение. Таким образом, антропоним-

прозвище сжато, но емко заключает в себе определенные культурологические знания, необходимые для адекватной оценки значения читателем.

При анализе прозвищ отчетливо проявляются следующие модели преобразования: *Род деятельности / Профессия – Человек, Отношения – Человек, Внешний признак – Человек, Предмет – Человек*. В результате исследования выявлено, что доминантными моделями имянаращения являются: *Род деятельности / Профессия – Человек и Отношения – Человек*, т.е. наименования-прозвища в тексте романа В.П. Катаева присваиваются на основании сферы деятельности именуемого персонажа либо по принципу его отношений с другими персонажами.

**Ключевые слова:** доминанта, когнитивная лингвистика, концепт, восприятие, модель, семантическая деривация, художественная проза

*Для цитирования:* Хвесько Т.В., Нагель О.В., Орлова В.И. Доминантные модели имянаращения в художественной прозе В.П. Катаева // Язык и культура. 2023. № 62. С. 124–140. doi: 10.17223/19996195/62/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/62/7

## Dominant models of naming in literary prose by V.P. Kataev

Tamara V. Khvesko<sup>1</sup>, Olga V. Nagel<sup>2</sup>, Valeria I. Orlova<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup> Tyumen State University, Tyumen, Russia

<sup>2</sup> National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

<sup>1</sup> khvesko@inbox.ru

<sup>2</sup> olga.nagel2012@yandex.ru

<sup>3</sup> leraorl@mail.ru

**Abstract.** The article describes linguocognitive models of names-nicknames of characters in V.P. Kataev's novel "My Diamond Crown", which had not previously attracted the attention of cognitive scientists. In the course of the research, the method of cognitive modeling, the method of interpretation of knowledge, the method of conceptual and categorical embodiment of the picture of the world were used. The view on linguistic phenomena from the perspective of cognitive linguistics presupposes awareness of the uniqueness of the individual perception of the world by the writer, understanding of the inseparable connection of language and culture, which is reflected in consciousness.

Special attention is paid to the modeling of the dominant artistic concept reflecting the author's conceptual sphere, which is relevant within the framework of the general problem of the linguistic picture of the world. As a result of metaphorical and metonymic rethinking of the meaning of linguistic units, the transformation of conceptual and categorical knowledge occurs in the process of perceiving the world, it is shown how the reference correlation of an anthroponym-nickname with a specific character is carried out. The interpretation of the world in secondary anthroponyms is conditioned by extralinguistic factors: the culture of the community, the relationship between its members, the author's assessment of the events taking place. In the perception of anthroponyms, the creative possibilities of both the collective and individual experience of the writer manifest themselves, a real character is comprehended in a new situation, a secondary interpretation of linguistic phenomena is carried out.

The authors came to the conclusion that it is advisable to proceed from the cultural value of the artistic concept, since it is "like a clot of culture" in the human mind. The culturally significant component of the artistic concept unites all the means of its objectification: stable combinations of words, mythologems, rituals and acts as a symbol. Nicknames are subjective, anthropocentric and set their own picture of the world.

Consideration of anthroponyms-nicknames in the novel V.P. Kataev illustrates the metaphorization of their literal meaning, nominating a denotative situation/phenomenon, followed by associative transfer to a similar situation in the life of an individual. In the process of categorization and conceptualization of the observed world, extensive information about the denotative situation/phenomenon is reinterpreted, subjected to syntactic compression, forming an expressive image that determines its meaning. Thus, the anthroponym-nickname concisely, but succinctly contains certain cultural knowledge necessary for an adequate assessment of the meaning by the reader.

When analyzing nicknames, the following transformation models are clearly manifested: Occupation/Profession – A Person, Relationships – A Person, An External sign – a Person, an Object – a Person. As a result of the study, it was revealed that the dominant models of naming are: Occupation / Profession – Person and Relationship – Person, i.e. names-nicknames in the text of V.P. Kataev's novel are assigned on the basis of the sphere of activity of the named character, or according to the principle of his relations with other characters.

**Keywords:** cognitive linguistics, concept, dominant, fiction, model, perception, semantic derivation

**For citation:** Khvesko T.V., Nagel O.V., Orlova V.I. Dominant models of naming in literary prose by V.P. Kataev. *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 124-140. doi: 10.17223/19996195/62/7

## Введение

Цель исследования – выявление и анализ доминантных лингвокогнитивных моделей имянаречения персонажей в художественном произведении В.П. Катаева «Алмазный мой венец».

Актуальность данного исследования обусловлена неослабевающим интересом ученых-языковедов к выявлению специфики «художественного концепта», отражающего в языке произведения мировосприятие автора. Исследуя концептосферу художественного произведения В.П. Катаева, мы познаем особенности русского языкового сознания писателя.

В статье рассматривается явление семантической деривации имен собственных как процесс вторичной номинации, отражающий общественные, политические и культурные предпосылки создания онимов-прозвищ. Исследование проблемы семантической деривации проводилось на базе классических работ И.В. Арнольд, О.С. Ахмановой, Н.В. Крушевского, А.А. Потебни, Ф. де Соссюра, А.С. Суперанской и других ученых.

В языкознании под семантической деривацией понимаются различные термины, например «семантическое словообразование» или

«лексико-семантическое производство». Семантическое словообразование – термин, используемый академиком В.В. Виноградовым, понимается как вытеснение старого значения слова новым, распад многозначного слова на отдельные слова-омонимы [1. С. 187]. Под лексико-семантическим производством исследователь О.Д. Мешков понимает переход слова из одной части речи в другую, т.е. образование нового слова с набором грамматических свойств, отличных от свойств производящей основы [2. С. 163]. Д.Н. Шмелёв, изучая явление полисемии, использует термин «семантическая деривация», имея в виду производность в широком смысле [3. С. 107]. Это особый тип процессов словообразования, который реализуется в случаях полисемии, диахронического сдвига – перехода значения, наличия у одной лексемы двух значений [4. С. 24].

Явление семантической деривации обнаруживает себя в сохранении формы слова, но в изменении его значения. Лингвистами выделяются два пути изменения значения: модификация (уточнение, обобщение) или перенос наименования. Следуя идеям П.А. Флоренского, мы подтверждаем, что именование в рамках художественного текста – неслучайный знак, его использование всегда мотивировано. В имени читатель находит истину, имя – «сердце всех вещей» [5].

А.С. Суперанская внесла значительный вклад в исследование собственных имен, подчеркивая, что ониimia реагирует на все явления и изменения, происходящие в обществе и языке. Антропонимы отражают быт и традиции народа. Подтверждением этому являются следующие факторы:

- русские прозвищные имена могут включать лексемы, выражающие погодные, атмосферные явления, особенности ландшафта (например, *Гром* или *Гроза*);

- антропонимы могут отражать биологические, физические особенности (например, *Беспалый*, *Хромоногий*);

- антропонимы соотносятся с событиями жизни общества;

- в именах собственных отражается культура и история народа.

Рождение имени соотносится с культурно-историческими событиями определенной эпохи (например, Революция) [6. С. 36].

Семантическая деривация также находит свое выражение в процессе онимизации. Онимизацией называется переход апеллятива в имя собственное. Именно этот процесс находит выражение при именовании персонажей романа В.П. Катаева «Алмазный мой венец». Изучение антропонимов требует обращения к анализу языковой картины мира и концептосферы писателя. В тексте художественного произведения писатель создает индивидуально-авторский ономастикон, который обычно соответствует языковому сознанию автора. Таким образом, в художественном дискурсе имена, создаваемые автором, могут отличаться от

имен общенационального корпуса и требуют более тщательного изучения. Когнитивная лингвистика позволяет рассматривать антропимы-прозвища с позиции взаимосвязи языка и мышления, помогает выявить и проанализировать когнитивные механизмы моделирования имянаречения.

В процессе исследования нами использовался метод когнитивного моделирования, метод интерпретации знаний, метод концептуально-категориального воплощения концепта-доминанты. Указанные методы являются наиболее продуктивными в когнитивной парадигме и являются наиболее приемлемыми при интерпретации художественного концепта. В рамках этого метода исследуются принципы моделирования многозначности, что позволяет объяснить, почему художественный дискурс характеризуется той или иной формой выражения мысли [7].

### **Методология исследования**

Изучение когнитивной доминанты в автобиографическом тексте с позиции антропоцентрического подхода, направленного на выявление процессов формирования художественной концептосферы, является неотъемлемой частью авторских произведений в связи с глубинным анализом текстов и выявлением параметров их национальных концептосфер. Именно неоднозначная трактовка и расплывчатость понятий «когнитивная доминанта», «оним-прозвище», «национальная концептосфера», недостаточная изученность природы «художественных концептов» в лингвистических работах предопределяют рассмотрение художественного текста как целостного образования, репрезентирующего сознание автора и его коммуникативную интенцию. Когнитивная доминанта художественного мировосприятия В.П. Катаева реализуется в автобиографическом произведении «Алмазный мой венец» (СПб.: Азбука : Азбука-Аттикус, 2019. 320 с.), с помощью языковых способов и средств репрезентации художественных концептов прозвищ, объединенных в три группы по профессии, внешним признакам и типу взаимоотношений персонажей.

Поставленная цель исследования – анализ когнитивной доминанты прозвищ в автобиографическом тексте – предполагает постановку и решение следующих задач: определить теоретическую и методологическую базу исследования, представить сущность концепта-доминанты в рамках когнитивно-антропоцентрической парадигмы авторского текста; описать методологические основы выбранного когнитивно-стилистического подхода и обосновать параметры моделирования когнитивных доминант в индивидуально-авторской концептосфере.

В качестве методологической основы исследования нами приняты классические труды отечественных и зарубежных ученых: по теории полимодальности (Беркли 1978, Гвишиани 2022, Демьянков 2019, Ирисха-

нова 2017, Кибрик 2018, Киосе 2022, Evans 1981, Gibbons 2011, Jewitt 2009, Kress 2001, Leeuwen 2001); по теории интертекстуальности, рассматриваемой с позиции семиотики культуры (Арнольд 1993, 1999, Барт 1989, 1994, Бахтин 1975, 1979, 1986, 1995, 2000, Кремнева 2019; Кристева 2000, Лотман 1981, 2000, Степанов 2001а, 2001б, Чернявская 2009, 2013, Allen 2000, Genette 1997, Lachmann 1997, Lodge 1990, Riffaterre 1987, 1990); по рассмотрению психологического приема трансференции как кросс-референции визуальной и ментальной репрезентации объектов ирреального мира (Брагинская 1977, Геллер 1997, Гольдберг 2000, Вежбицкая 2003, Заботкина 2022, Рубинс 2003, Heffernan 1991, Hollander 1995, Krieger 1967, Mitchell 1994, Webb 1999, 2009); по когнитивной лингвистике (Evans 2007, Evans & Green 2006, Lakoff, Johnson 1980, Langacker 1991, Tailor 2009, Turner 1987, Ungeger & Schmid 2013, Андреева 2004, Апресян 1993, 1995, Арнольд 2002, Вежбицкая 2001, Болдырев 2014, 2016, Демьянков 1994, Кубрякова 1996, 1999, 2001, 2004, Пономарева 2007, Попова, Стернин 1999, 2007, Хвесько 2023).

Среди избранных для непосредственного анализа стоит выделить такие лингвистические методы, как описательный (дескриптивный) и сопоставительный, метод интерпретации, метод формализации, метод частного приема количественных подсчетов лексических единиц. Поскольку мы имеем дело с описанием текстов художественной беллетристики, то считаем необходимым применение комплекса методов когнитивного, лингвистического и стилистического анализов. При сборе материала используется метод сплошной выборки.

Среди специальных лингвистических методов нами были избраны метод контекстуального анализа (для выявления специфики функционирования различных языковых средств в тексте произведения), метод тезаурусного анализа, метод этимологического и дефиниционного анализа, метод семантико-когнитивного анализа (для языковой репрезентации основных концептов, составляющих концептосферу произведения); обязательным этапом анализа в рамках данного метода является когнитивная интерпретация. Концептуальный анализ, как основополагающий метод когнитивной лингвистики, позволяет применять следующие методологические процедуры: моделирование (с использованием метаязыка или естественным путем); метод исследования концептуальной метафоры при описании концептов (Дж. Лакофф, М. Джонсон).

### **Исследование и результаты**

Теоретической базой исследования доминантных моделей наименований-прозвищ в романе В.П. Катаева «Алмазный мой венец» с позиции когнитивной лингвистики стали труды известных ученых Н.Н. Болдырева, Е.С. Кубряковой, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, Дж. Лакоффа, М. Джонсона, Л. Талми, Ж. Фоконье, М. Тернера и др.

Когнитивная лингвистика – относительно молодая наука, в рамках которой язык изучается в его связи с ментальной деятельностью человека. Концепт – базовый термин когнитивной лингвистики. Существуют различные дефиниции этого понятия, однако ученые-когнитологи сходятся во мнении о том, что концепт – ментальная структура, репрезентация знаний и опыта человека, которая находит свое выражение как в языковых, так и внеязыковых средствах.

Выдающийся лингвист Е.С. Кубрякова определяет концепты как единицы «ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга» [8. С. 90]. Согласно З.Д. Поповой и И.А. Стернину, концепт является ментальным образованием, представляющим результат когнитивной деятельности общества или отдельного человека. Исследователи отмечают, что концепты имеют четкую внутреннюю структуру и несут информацию как о самом отражаемом предмете или явлении, так и об интерпретации данного объекта субъектами знания и об отношении общества к нему [9].

Говоря о концептах, необходимо сказать о концептуальной метафоре, теория которой была представлена в работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Metaphors We Live By» / «Метафоры, которыми мы живем» [10]. Сознание человека метафорично, метафора – способ концептуализации и категоризации. Метафоры имеют имплицитный характер, их использование порой не осознается индивидом в процессе коммуникации. Метафоризация – это преобразование имеющихся в сознании готовых схем и когнитивных структур, их введение в новые ментальные пространства [11. С. 27].

Позднее исследователями Ж. Фоконье и М. Тернером был предложен альтернативный взгляд на концептуальную метафору (теория концептуальной интеграции), где ментальных пространств уже не два (two-domain model), а значительно больше (many-space model), поскольку сам процесс метафоризации более динамичный и сложный [12].

По мнению Н.Н. Болдырева, во время процесса познания человек интерпретирует не только мир в его многообразии, но и свои знания о явлениях окружающего мира и личный языковой и неязыковой опыт взаимодействия с миром. Такой процесс контролируется доминантами сознания. Существуют индивидуальные и коллективные доминанты языковой интерпретации. В качестве таких доминант используются различные модели (образно-схематические, пропозициональные, метафорические и метонимические), а также индивидуально-авторские образные сравнения. Такое моделирование необходимо для работы когнитивной системы, что обусловлено структурированностью языкового и неязыкового сознания [13. С. 51].

Описывая художественные концепты, Е.В. Сергеева отмечает главенство ассоциативного и образного восприятия в индивидуальной художественной картине мира писателя, а также подчеркивает преоб-

ладание индивидуально-авторских художественных концептов [14. С. 98]. Художественный концепт, реализуемый в художественном тексте, требует особого рассмотрения, поскольку в его основе лежит образность, поэтому при его анализе важно учитывать механизмы моделирования вербальных средств. Природа художественных концептов полимодальна и интертекстуальна [15].

Общехудожественный концепт характеризует произведения многих писателей, в то время как содержание индивидуально-авторского концепта присуще только конкретному писателю. В нашем исследовании связывание концепта-антропонима с определенным персонажем может вызвать когнитивный диссонанс между сознательным и бессознательным восприятием символа, поскольку восприятие концепта-антропонима связано с возникающим в сознании образом, сформировавшимся на основе личного жизненного опыта или знаний об окружающем мире. В связи с этим образ, с одной стороны, является субъективным, а с другой – при получении дополнительного опыта или знаний, может претерпевать некоторые изменения и, как следствие, получать дополнительную, порой, отличную от предыдущей интерпретацию. Суть восприятия художественного образа сводится к ощущениям/переживаниям. Лишь затем некоторые образы могут подвергаться рационализации восприятия [16].

Образ как категория сознания связан непосредственно с восприятием мира. Современное понимание образа и образности формируется учеными в области психолингвистики и когнитивной лингвистики по-разному. В.Б. Гольдберг интерпретирует образность как способ концептуализации, основанный на восприятии признаков объекта, при котором ведущим является зрительное восприятие [17]. Восстановление недостающего элемента образа, т.е. его реконструкция путем восстановления пропозиции – «inferential bridging», играет большую роль в осмыслении прообраза [18]. Описание вторичных когнитивных механизмов формирования смысла художественного концепта обусловлено индивидуальными особенностями писателя [19].

Принятие положения о том, что восприятие и адекватная оценка информации, заложенной в художественном концепте, основаны на соотношении знания, вербализованного антропонимом, с личным или социальным опытом, ощущениями, переживаниями, знаниями о мире, позволяют прийти к выводу, что за каждым антропонимом в сознании читателей стоят концепты и фреймы, а не просто понятия [20].

Рассмотрение антропонимов-прозвищ в романе В.П. Катаева иллюстрирует метафоризацию их буквального значения, номинирующего денотативную ситуацию/явление, с последующим ассоциативным переносом на подобную ситуацию в жизни индивида. В процессе категоризации и концептуализации наблюдаемого мира обширные сведения о

денотативной ситуации/явлении переосмысляются, подвергаются синтаксической компрессии, формируя экспрессивный образ, предопределяющий его значение. Таким образом, антропоним-прозвище очень сжато, но емко заключает в себе определенные культурологические знания, необходимые для адекватной оценки значения читателем. Незнание национально-культурной специфики (истории, литературы, элементов фольклора) препятствует пониманию значения антропонимов.

Интерпретация мира во вторичных антропонимах обусловлена экстралингвистическими факторами: культурой, взаимоотношениями, контактами. При восприятии антропонимов проявляются креативные возможности как коллективного, так и индивидуального опыта писателя, происходит осмысление реального персонажа в новой ситуации, осуществляется вторичная интерпретация языковых явлений. Антропонимы, как результат метафорического и метонимического переосмысления конкретного значения характеристики персонажей, представляют собой воплощение мыслительного прообраза концептуально-категориальных знаний в процессе восприятия мира носителями языка [21].

Целесообразно исходить из культурологической ценности концепта. Вспомним, что концепты, по мнению Ю.С. Степанова, представляют собой «как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [22. С. 43]. Культурно значимый компонент художественного концепта объединяет все средства его объективации: устойчивые сочетания слов, мифологемы, ритуалы, вещи и материальные предметы, в том случае, разумеется, если они несут духовный смысл и выступают в роли символов. По мнению А. Вежбицкой, на естественном языке нельзя описать «мир как он есть», так как последний изначально задает свою картину мира, а все значения являются субъективными, антропо- и этноцентричными [23].

Роман В.П. Катаева «Алмазный мой венец» был опубликован в № 6 журнала «Новый мир» в 1978 г., посвящен жизни литературного общества 1920-х гг. Персонажи романа зашифрованы, в прозвищах читатель узнает поэтов и творцов того времени. «Алмазный мой венец» – это исповедь В.П. Катаева, книга большого художника, которая необыкновенно правдиво изображает саму эпоху и творческих личностей той эпохи. В.П. Катаев выбирает такое название, потому что его друзья и наставники, время, проведенное с ними, – это алмазный венец, которым они его одарили. В тексте произведения автор пишет, что он, как и Марина Мнишек, которая отвергла жемчужную нить и изумруды в пользу алмазных драгоценностей, отверг все лишнее и надел алмазный венец «на свою плешивую голову» [24. С. 14]. Изучение автобиографических текстов важно, поскольку они являются ценным источником для анализа житнетворчества автора. Исследователи отмечают диалогичность автобиографического текста, даже если он не задумывался авто-

ром как диалог [25]. Автобиографические тексты всегда имеют историко-культурную природу [26. С. 12]. Автобиографический текст вербален и культурно обозначен.

Вместо личных имен персонажей используются прозвища. Прозвище – это наименование, которое присваивается человеку в соответствии с его какой-либо характерной чертой или по аналогии [27, 28]. Прозвища присваиваются персонажам таким образом, чтобы читатель узнал в них реального человека.

В данном случае речь идет об онимизации, когда осуществляется переход апеллятива в имя собственное. Оним приобретает новое значение и получает референтную соотнесенность с человеком. Прозвища строятся по различным моделям, например, модель *Род деятельности / Профессия – Человек* является одной из наиболее распространенных (14 ассоциатов): *штабс-капитан, футурист, художник, Командор*.

Поэт и футурист В.В. Маяковский в тексте романа именуется Командором. Это единственное прозвище, которое пишется Катаевым с прописной буквы в тексте произведения: *«Исключение сделаю – для одного лишь **Командора**. Его буду писать с большой буквы...»* [24. С. 24].

Почему же Маяковский назван Командором? Известно, что он хотел служить в армии во время Первой мировой войны, но его не брали добровольцем из-за «неблагонадежности». Позже его все-таки призвали на фронт, но к тому моменту он уже передумал воевать (об этом Маяковский признавался в своих мемуарах), и ему пришлось притвориться чертежником. Благодаря содействию М. Горького вместо службы на передовой его устроили чертежником в автомобильную роту. Именование Командор, вероятно, связано с величиной поэта, который был близким другом и наставником В.П. Катаева в литературном мире. Командор – главный, верховный. На наш взгляд, именно по этой же причине в тексте произведения встречаем этот оним с прописной буквы.

Интересны и другие наименования, построенные по модели *Род деятельности / Профессия – Человек*. В тексте произведения И.Э. Бабель назван *конармейцем* не только потому, что он служил в Конармии, но еще и потому, что был создателем «Конармии» – сборника рассказов, объединенных темой гражданской войны. Произведение основано на дневнике писателя, который он вел во время службы в Буденовском полку: *«...один из самых выдающихся среди нас прозаиков – конармеец»* [24. С. 295].

Катаев пишет о Бабеле, что он прославился своей прозой и сыскал признание правых и левых, его рассказы печатались в советских журналах, а Командор (Маяковский) читал его рассказы по памяти на поэтических вечерах, что являлось высшей почестью.

*Арлекином* именуется П.Г. Антокольский: «*Арлекин – маленький, вдохновенный, весь набитый романтическими стихотворными реминисценциями, – орал на всю улицу свои стихи*» [24. С. 256].

Вероятно, такое прозвище подобрано персонажу, потому что у самого поэта есть стихотворение *Commediadell' Arte* («Арлекин! Я услышал, о чём вы шептали...»), написанное в 1915 г.

По такому же принципу присваивается прозвище поэту Э. Багрицкому, автору стихотворения «Птицелов»: «*На этом отборочном собрании, кстати говоря, я и познакомился с птицеловом и подружился с ним на всю жизнь*» [24. С. 21].

В персонажах повести, названных по модели *Род деятельности / Профессия – Человек*, мы без труда узнаем деятелей того времени по сфере их занятий.

Модель *Отношения – Человек* следующая по количеству ассоциатов. По этой модели образованы такие именованья, как *друг, дружочек, жена птицелова* и т.д.

Так, например, С. Есенин в романе назван королевичем (=сын короля). Впервые мы встречаем упоминание о поэте в день, когда Катаев знакомит его с птицеловом (Багрицкий). Прозвище присваивается Есенину на основании его внешних признаков, он напоминает Катаеву королевича Елисея: «*Но почему-то мне казалось, что ему больше всего <...> подходит слово «королевич»*» [24. С. 66].

В.П. Катаев рассказывает о своей нежной дружбе с поэтом, об истории их знакомства, а также о его стихах и заготовках будущих произведений, которые тот читал ему. Прозвище «королевич» образовано по модели *Отношения – Человек*, поскольку королевич – сын короля.

К модели *Отношения – Человек* также относим именование *лада* для называния Ксении Адаевой. Все дело в том, что лада – это обращение к любимой в древнерусском фольклоре, и в своем стихотворении «Русская сказка» Н.Н. Асеев обращается к супруге: «*Говорила моя забава, / Моя лада, любовь и слава...*» [29. С. 211].

В романе автор так описывает встречу с супругой Анненского во время прихода к нему домой: «*В дверях появилась русская белокурая красавица <...>, настоящая Лада*» [24. С. 165].

Сам Н.Н. Асеев назван соратником. Он был соратником мулата (Пастернака), его близким другом и коллегой по издательству «Центрифуга»: «*...жил со своей красавицей женой Ладой бывший соратник и друг мулата...*» [24. С. 56].

Модель *Внешний признак – Человек* представляют такие именованья, как *девочка, мулат, синеглазка, синеглазый, колченогий*.

*Синеглазым* и *синеглазкой* В.П. Катаев называет М.А. Булгакова и его сестру за их внешнее сходство и синий цвет глаз: «*Синеглазый*

же, наоборот, был весьма консервативен, глубоко уважал все признанные дореволюционные авторитеты» [24. С. 90].

В своих мемуарах Катаев пишет о том, что Булгаков был медиком по образованию, однако сам признавался ему в том, что мыслит себя Гоголем: его привлекали мистические сюжеты, злая сила и темные духи. Писатели вместе издавали журнал «Сатирикон».

**Мулатом** в романе именуется Б. Пастернак, вероятно, за свои внешние данные – смуглую кожу. В своем романе Катаев описывает знаменитую драку Пастернака и Есенина в редакции «Красная новь» (Есенин брезгливо относился к поэзии Пастернака): *«Королевич совсем по-деревенски одной рукой держал интеллигентного мулата за грудки, а другой пытался дать ему в ухо, в то время как мулат <...> с интеллигентной неумелостью ловчился ткнуть королевича кулаком в скулу...»* [24. С. 162].

Еще одно прозвище, описывающее внешность человека, – **колченогий** (=хромоногий). В. Нарбут был одним из величайших поэтов Серебряного века, свой недуг – хромоту он приобрел вследствие тяжелой болезни: *«Это был колченогий <...> одна из самых удивительных и, может быть, даже зловещих фигур, вдруг появившихся среди нас, странное порождение той эпохи»* [24. С. 153].

К этой группе мы также относим именование **девочка**, поскольку при анализе семного состава лексики одной из интегральных сем является «молодой возраст», что находит выражение во внешности человека (выглядит молодо, как девочка). Девочкой Катаев называет жену своего брата Е. Петрова, за которой сначала пытался ухаживать **ключик** (Олеша): *«В скором времени мой брат стал знаменитым писателем, так что девочка с Мыльниковой переулочка ничего не потеряла и была вполне счастлива»* [24. С. 213].

**Предмет – Человек** – модель, представленная прозвищами *босоножка, вьюн, ключик, щелкунчик*.

**Босоножка** – именование танцовщицы Айседоры Дункан. В основе именования лежит метонимический перенос по смежности (танцовщица – танец – нога – босоножка): *«Но вот королевич окончательно разодрался со своей босоножкой...»* [24. С. 62].

Мы узнаем в образе босоножки балерину Айседору Дункан, поскольку В.П. Катаев пишет об их скандальном романе с королевичем (Есенин), который был намного моложе своей возлюбленной, об ее американском происхождении и о том, что ее искусством восхищались Станиславский и Луначарский.

**Вьюном** Кручёных был назван за его манеру публичных чтений: *«Вьюн <...> внезапно появлялся в квартирах знакомых и незнакомых людей, <...> где охотно читал <...> свои стихи...»* [24. С. 54].

**Ключик** – именование для Юрия Олеша: Катаеву казалось, что его инициалы ЮО напоминают очертания ключика: *«Ю. О. я уже*

назвал **ключиком**. Ведь буква Ю – это, в конце концов, и есть нечто вроде ключика» [24. С. 25].

Писатели были близкими друзьями, по признанию самого Катаева, они были не разлей вода до женитьбы Олеси, но и после нее они сохранили дружбу и проводили много времени совместно. Катаев отмечал талант Олеси и говорил, что никто кроме **ключика** не умеет так искусно использовать такой банальный писательский прием, как метафора.

**Щелкунчиком** В.П. Катаев назвал Мандельштама за его сравнение себя с этим персонажем в стихотворении поэта «Куда как страшно нам с тобой...»: «А, например, **щелкунчик** будет у меня <...> с маленькой буквы, хотя он, может быть, и заслуживает большой буквы <...> он сам однажды, <...> назвал себя в автобиографическом стихотворении с маленькой буквы» [24. С. 24].

Однако не все прозвища образованы способом семантической деривации. Например, прозвище **эссес** – это аббревиатура, сокращенная форма от Семен (первая буква – С) Кесельман.

**Будетлянин** – имя, за которым скрывается В. Хлебников. Именно он автор слова, которого ранее не существовало в русском языке (от слова «будет»). Будетляне – объединение писателей-футуристов, именно так они называли сами себя.

## Заключение

Знания и опыт человека об окружающих его реалиях закрепляются в сознании в виде ментальных структур – концептов. Концептуализация и категоризация – основные процессы, благодаря которым происходит накопление и структуризация знаний, формирование языковой картины мира. Набор художественных концептов индивидуален для каждого писателя. Процесс познания, при котором человек интерпретирует информацию о мире, а также хранит знания о нем и собственный языковой и неязыковой опыт, происходит через призму сознания (доминанты сознания). Выделяются индивидуальные и коллективные доминанты, в качестве доминант могут выступать различные модели (включая модели семантической деривации).

В своем исследовании мы придерживаемся теории концептуальной метафоры, основной постулат которой – сознание человека метафорично, человек мыслит и живет метафорами. Когнитивная метафора – способ познания. Простые метафоры могут быть представлены в виде модели, состоящей из двух пространств, – сферы источника и сферы цели (при этом осуществляется онтологический перенос из одного пространства в другое). Концептуальная интеграция является более сложным процессом и, согласно теории блендинга, анализ языко-

вых структур требует дополнительной интерпретации. Художественный концепт как результат восприятия автором картины мира отражает его индивидуальную концептосферу. При анализе антропонимов-прозвищ художественного произведения изучаются исторические, культурные и социальные факты, а также языковое наследие.

На материале антропонимов автобиографического романа В.П. Катаева «Алмазный мой венец», где имена реальных людей – современников писателя, зашифрованы под прозвища, нами выделены следующие модели семантической деривации: *Род деятельности / Профессия – Человек, Отношения – Человек, Внешний признак – Человек, Предмет – Человек.*

*Род деятельности / Профессия – Человек, Отношения – Человек* – наиболее частотные модели образования антропонимов (14 и 10 ассоциатов). На наш взгляд, это связано с тем, что в исследуемом тексте автор для узнавания реальных личностей в персонажах намеренно выбирает маркеры, по которым они могут быть декодированы читателем (сфера деятельности и родственные связи с рассказчиком или с другими персонажами повести).

Анализ семного состава лексики показывает, что исследуемые лексемы теряют сему индивидуальной единичности, переходят в другие тематические группы и приобретают дополнительные интегральные семы, получая новую эмоционально-экспрессивную окраску.

#### Список источников

1. *Апресян Ю.Д.* Лексическая семантика // Избранные труды. Т. 1. М. : Языки русской культуры, 1994. 246 с.
2. *Мешков О.Д.* Словообразование современного английского языка. М. : Наука, 1976. 246 с.
3. *Шмелёв Д.И.* Очерки по семасиологии русского языка. М., 1964. 244 с.
4. *Зализняк А.А.* Семантическая деривация в синхронии и диахронии // Вопросы языкознания. 2001. № 2. С. 13–25.
5. *Флоренский П.А.* У водоразделов мысли. М. : Правда, 1990. 839 с.
6. *Суперанская А.В.* Общая теория имени собственного. М. : Книжный дом «Либроком», 2012. 368 с.
7. *Беляевская Е.Г.* К проблеме моделирования полисемии (межъязыковые соответствия как основание изучения принципов формирования семантической структуры слова) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2008. № 544. С. 14–22.
8. *Краткий* словарь когнитивных терминов / под ред. Е.С. Кубряковой. М. : МГУ, 1996. 245 с.
9. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Когнитивная лингвистика. М. : АСТ: Восток-Запад, 2007. 315 с.
10. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. М. : УРСС Едиториал, 2004. 256 с.
11. *Пономарева О.Б.* Когнитивные и прагматистические аспекты семантической деривации (на материале английского языка в сопоставлении с русским и немецким языками). Тюмень : ТюмГУ, 2005. 165 с.

12. **Fauconnier G., Turner M.** The Way We think. Basic Books: A member of the Perseus Books Group, 2002. 440 p.
13. **Болдырев Н.Н.** Когнитивные доминанты языковой интерпретации // Когнитивные исследования языка. 2019. Вып. XXXVI. С. 43–53.
14. **Сергеева Е.В.** К вопросу о классификации концептов в художественном тексте // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. Вып. 5. С. 98.
15. **Орлова В.И.** Стилистические средства создания полимодальности и интертекстуальности (на материале повести В.П. Катаева «Трава забвенья») // Когнитивные исследования языка. 2022. Вып. 2 (49). С. 649–655.
16. **Алефиренко Н.Ф.** Протовербальное порождение культурных концептов и их фразеологическая репрезентация // Филологические науки. 2002. № 5. С. 72–81.
17. **Гольдберг В.Б.** Форматы фонового знания в образном сравнении // Когнитивные исследования языка. 2011. Вып. 9. С. 175–183.
18. **Залевская А.А.** Введение в психолингвистику : учебник. М. : РГГУ, 2007. С. 431.
19. **Заботкина В.И.** Соотношение когниции и эмоции в антропоцентрической парадигме // Когнитивные исследования языка. 2019. Вып. 37. С. 68–72.
20. **Витгенштейн Л.** Философские работы. М. : Гнозис, 1994. 612 с. URL: [https://platona.net/load/knigi\\_po\\_filosofii/analiticheskaja\\_filosofija/vitgenshtejn\\_1\\_fiosofskie\\_raboty\\_chast\\_i/28-1-0-2107](https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/analiticheskaja_filosofija/vitgenshtejn_1_fiosofskie_raboty_chast_i/28-1-0-2107) (дата обращения: 19.03.2022).
21. **Хвесько Т.В., Нагель О.В., Басуева Н.Ю.** Фразеологизмы как проявления культурного кода // Язык и культура. 2021. № 53. С. 81–93.
22. **Степанов Ю.С.** Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. : Академ. проект, 2001. С. 40–76.
23. **Вельбицкая А.** Язык. Культура. Познание. М. : Русские словари, 1996. 416 с.
24. **Катаев В.П.** Алмазный мой венец. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. 320 с. (Азбука-классика. Non-Fiction).
25. **Логина М.В., Прохорова Н.И.** Автобиографический текст как источник исследования жизнотворчества художника // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2017. № 7. С. 86–88.
26. **Нуркова В.В.** Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М. : УРАО, 2000. 320 с.
27. **Хвесько Т.В., Мажникова В.Д.** Имянаращение в сетевом дискурсе // Вопросы когнитивной лингвистики. 2013. № 3 (36). С. 67–69.
28. **Хвесько Т.В.** Дихотомия апеллатив/онома в языке и речи (на материале русского и английского языков). Тюмень, 2007. 160 с.
29. **Асеев Н.Н.** Стихотворения и поэмы. Л. : Советский писатель, 1967. 736 с.

## References

1. Apresjan Ju.D. (1994) Leksicheskaja semantika [Lexical semantics]. Izbr. Trudy, Vol. 1. M.: Jazyki russkoj kul'tury. 246 p.
2. Meshkov O.D. (1976) Slovoobrazovanie sovremennogo anglijskogo jazyka [Word formation of modern English]. M.: Nauka. 246 p.
3. Shmelev D.I. (1964) Oчерки po semasiologii russkogo jazyka [Essays on the semasiology of the Russian language]. M. 244 p.
4. Zaliznjak A.A. (2001) Semanticheskaja derivacija v sinhronii i diahronii [Semantic derivation in synchrony and diachrony] // Voprosy jazykoznanija. 2. pp. 13–25.
5. Florenskij P.A. (1990) U vodorazdelov mysli [At the watersheds of thought]. M., Pravda. 839 p.
6. Superanskaja A.V. (2012) Obshhaja teorija imeni sobstvennogo [General theory of proper name]. M.: Knizhnyj dom 'Librokom'. 368 p.

7. Beljaevskaja E.G. (2008) K probleme modelirovanija polisemii (mezhjazykovye sootvetstvija kak osnovanie izuchenija principov formirovanija semanticheskoi struktury slova) [On the problem of modeling polysemy (interlingual correspondences as a basis for studying the principles of the formation of the semantic structure of a word)] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 544. pp. 14–22.
8. Kubrjakova E.S. et al. (1996) Kratkij slovar' kognitivnykh terminov [A Brief Dictionary of Cognitive Terms]. M.: MGU. 245 p.
9. Popova Z.D., Sternin I.A. (2007) Kognitivnaja lingvistika [Cognitive linguistics]. M.: AST, Vostok-Zapad. 315 p.
10. Lakoff Dzh., Dzhonson M. (2004) Metafory, kotorymi my zhivem [Metaphors we live by]. M.: URSS Editorial. 256 p.
11. Ponomareva O.B. (2005) Kognitivnye i pragmatilisticheskie aspekty semanticheskoi derivacii (na materiale anglijskogo jazyka v сопоставлении с русским и немецким языками), monografija [Cognitive and pragmatic aspects of semantic derivation (on the material of the English language in comparison with the Russian and German languages), monograph]. Tumen': TumGU. 165 p.
12. Fauconnier G., Turner M. (2002) The Way We think. Basic Books: A member of the Perseus Books Group. 440 p.
13. Boldyrev N.N. (2019) Kognitivnye dominanty jazykovoj interpretacii [Cognitive dominants of language interpretation] // Kognitivnye issledovanija jazyka. Vyp. XXXVI. pp. 43–53.
14. Sergeeva E.V. (2006) K voprosu o klassifikacii konceptov v hudozhestvennom tekste [To the question of classification of concepts in a literary text] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 5. pp. 98.
15. Orlova V.I. (2022) Stilisticheskie sredstva sozdanija polimodal'nosti i intertekstual'nosti (na materiale povesti V.P. Kataeva 'Trava zabvenija') [Stylistic means of creating polymodality and intertextuality (based on the story 'Trava zabvenija' ('The Grass of Oblivion') by V.P. Kataev)] // Kognitivnye issledovanija jazyka. 2 (49). pp. 649–655.
16. Alefirenko N.F. (2002) Protoverbal'noe porozhdenie kul'turnykh konceptov i ih frazeologicheskaja reprezentacija [Proto-verbal generation of cultural concepts and their phraseological representation] // Filologicheskie nauki. 5. pp. 72–81.
17. Goldberg V.B. (2011) Formaty fonovogo znanija v obraznom sravnenii [Background knowledge formats in figurative comparison] // Kognitivnye issledovanija jazyka. 9. pp. 175–183.
18. Zalevskaja A.A. (2007) Vvedenie v psiholingvistiku: uchebnik [Introduction to psycholinguistics: textbook]. M.: RGGU. p. 431.
19. Zabotkina V.I. (2019) Sootnoshenie kognicii i emocii v antropocentricheskoi paradigme [A correlation of cognition and emotion in the anthropocentric paradigm] // Kognitivnye issledovanija jazyka. 37. pp. 68–72.
20. Vitgenshtejn L. (1994) Filosofskie raboty [Philosophical works]. M.: Gnozis. 612 p. [https://platona.net/load/knigi\\_po\\_filosofii/analiticheskaja\\_filosofija/vitgenshtejn\\_l\\_filosofskie\\_raboty\\_chast\\_i/28-1-0-2107](https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/analiticheskaja_filosofija/vitgenshtejn_l_filosofskie_raboty_chast_i/28-1-0-2107) (Accessed: 19.03.2022).
21. Hves'ko T.V., Nagel' O.V., Basueva N.Ju. (2021) Frazeologizmy kak projavlenija kul'turnogo koda [Phraseological units as manifestations of the cultural code] // Yazyk i kul'tura. 53. pp. 81–93.
22. Stepanov Ju.S. (2001) Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovanija [Constants: Dictionary of Russian Culture. Research experience]. M.: Akadem.proekt. pp. 40–76.
23. Vezhbickaja A. (1996) Jazyk. Kul'tura. Poznanie [Language. Culture. Cognition.]. M.: Russkie slovari. 416 p.
24. Kataev V.P. (2019) Almaznyj moj venec [My diamond crown]. SPb.: Azbuka, Azbuka-Attikus. 320 p.
25. Loginova M.V., Prohorova N.I. (2017) Avtobiograficheskij tekst kak istochnik issledovanija zhiznetvorchestva hudozhnika [Autobiographical text as a source for study of the

- artist's life and oeuvre] // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 7. pp. 86–8.
26. Nurkova V.V. (2000) Svershennoe prodolzhaetsja: Psihologija avtobiograficheskoj pamjati lichnosti [The accomplished continues: the psychology of personality's autobiographical memory]. M.: URAO. 320 p.
27. Hves'ko T.V., Mazhnikova V.D. (2013) Imjanarechenie v setevom diskurse [Naming in the network discourse] // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 3 (36). pp. 67–69.
28. Hves'ko T.V. (2007) Dihotomiya apellyativ/onoma v yazyke i rechi (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov). Monografiya [Dichotomy of appellative/onoma in language and speech (based on Russian and English languages). Monograph]. Tyumen. 160 p.
29. Aseev N.N. Stihotvorenija i pojemy [Verses and poems]. L.: Sovetskij pisatel'. 736 p.

***Информация об авторах:***

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

**Нагель О.В.** – доктор филологических наук, декан факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

**Орлова В.И.** – аспирант кафедры английского языка, Тюменский государственный университет (Тюмень, Россия). E-mail: leraorl@mail.ru

***Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the authors:***

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

**Nagel O.V.**, D.Sc. (Philology), Dean of the Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

**Orlova V.I.**, Postgraduate Student, Department of the English Language, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: leraorl@mail.ru

***The authors declare no conflicts of interests.***

*Поступила в редакцию 27.04.2023; принята к публикации 12.05.2023*

*Received 27.04.2023; accepted for publication 12.05.2023*

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.14

doi: 10.17223/19996195/62/8

### Обучение студентов-нелингвистов иноязычной коммуникации в профессиональном дискурсе: мотивационный аспект

Ирина Евгеньевна Абрамова<sup>1</sup>, Елена Петровна Шишмолина<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия*

<sup>1</sup> *lapucherabr@gmail.com*

<sup>2</sup> *elena.shishmolina@yandex.ru*

**Аннотация.** Цифровая экономика и технический прогресс обусловили дальнейшую системную модернизацию российской высшей школы, включая разработку новейших методик обучения, направленных не только на повышение мотивации к обучению, но и на профессиональное развитие и карьерный рост нового поколения кадров, способных осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию в профессиональном дискурсе. Выявляются основные проблемы и трудности современного этапа обучения иностранному языку студентов гуманитарных специальностей в региональном вузе. Исследуются внешний и внутренний типы учебной мотивации как факторы успешного формирования коммуникативной компетенции. Цель статьи – проанализировать особенности влияния экспериментального профессионально интегрированного проектного обучения в цифровой среде на внешнюю и внутреннюю мотивацию студентов с разным уровнем владения английским языком к изучению английского языка для специальных целей в условиях аудиторного билингвизма. Характер данного влияния определялся с помощью стандартизированного опросника, адаптированного под цели настоящего исследования. Статистическая значимость полученных результатов проверялась при помощи парного *t*-критерия Стьюдента. В экспериментальных группах магистрантов и бакалавров выявлено статистически значимое усиление по сравнению с контрольными группами широких познавательных и учебно-познавательных мотивов, а также мотива самообразования, что свидетельствует о развитии готовности обучаемых к самостоятельному совершенствованию способов добывания знаний. Все участники эксперимента продемонстрировали улучшение уровня выраженности широких и узких социальных (позиционных) мотивов. Однако изменение уровня широких социальных мотивов у магистрантов оказалось статистически не значимым. Установлено, что познавательная мотивация осталась в качестве ведущего мотива после завершения экспериментального обучения в группе магистрантов, а социальная мотивация доминирует у бакалавров. Полученный положительный опыт повышения мотивации студентов гуманитарного профиля к изучению и практическому применению английского языка для специальных целей будет полезным также для студентов технических и естественно-научных специальностей.

**Ключевые слова:** мотивация, иноязычная коммуникативная компетенция, профессионально интегрированное обучение, цифровая среда

*Для цитирования:* Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П. Обучение студентов-нелингвистов иноязычной коммуникации в профессиональном дискурсе: мотивационный аспект // Язык и культура. 2023. № 62. С. 141–161. doi: 10.17223/19996195/62/8

Original article  
doi: 10.17223/19996195/62/8

## **Professionally oriented foreign language communication teaching for non-linguistic students: motivational aspect**

**Irina E. Abramova<sup>1</sup>, Elena P. Shishmolina<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> *Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia*

<sup>1</sup> *lapucherabr@gmail.com*

<sup>2</sup> *elena.shishmolina@yandex.ru*

**Abstract.** Digital economy, technological progress have conditioned further systematic modernization of Russian higher education including innovating of new teaching methods to boost motivation to learning as well as to professional development and career growth of a new generation of employees, capable of carrying out effective intercultural communication in professional discourse. The article reveals the main strengths and weaknesses of teaching a foreign language to non-linguistic students in a regional university. It deals with the external and internal types of learning motivation as a condition for successful communicative competence development. The aim of the article is to analyze the influence of experimental professionally integrated project-based learning in the digital environment on external and internal motivation to learn English. The research participants with different levels of English language proficiency were taught English for special purposes in classroom environment. The impact of learning in the proposed model on the level of motivation was determined by a standardized questionnaire adapted for the purposes of this study. The statistical significance of the obtained results was checked using the paired Student's t-criterion. The experimental groups of master students and bachelors revealed a statistically significant reinforcement in comparison with the control groups of broad cognitive and educational-cognitive motives, as well as the self-education motive. This indicates the development of students' readiness to independently improve the ways of obtaining knowledge. All participants of the experiment also demonstrated positive changes in broad and narrow social (positional) motives. However, the change in broad social motives in master's students was statistically insignificant. It was established that cognitive motivation remained as the leading motif after the experimental training in the group of master's students, while social motivation dominated in bachelors. The obtained positive experience in increasing motivation of humanities students to learn and practice English for special purposes will also be useful for students of technical and natural sciences.

**Keywords:** motivation, foreign language communicative competence, professionally integrated learning, digital environment

**For citation:** Abramova I.E., Shishmolina E.P. Professionally oriented foreign language communication teaching for non-linguistic students: motivational aspect. *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 141-161. doi: 10.17223/19996195/62/8

## **Введение**

Цифровая экономика, экономика знаний, очередной технологический прорыв обусловили необходимость подготовки кадров, обладающих такими универсальными компетенциями XXI в., как цифровые компетенции, коммуникативная компетенция, способность к взаимодействию, в том числе и в виртуальной среде [1]. В связи с быстро меняющейся ситуацией в мире, вызванной не только пандемией COVID-19, переходом на удаленные формы работы и обучения, но и геополитическими причинами, появлением новых внешних и внутренних угроз, российское общество остро нуждается в молодых профессионалах, способных мотивировать себя к повышению собственной конкурентоспособности, самореализации, выполнению нестандартных задач, от решения которых зависит экономическая безопасность и дальнейшее развитие страны. В сложившейся ситуации система высшего образования вынуждена своевременно реагировать на глобальные вызовы, учитывая запрос общества на качественно новое развитие человеческого капитала, что предполагает не только дальнейшую модернизацию российской высшей школы, но и разработку методик профессионального обучения и технологий стимулирования мотивации к учению и дальнейшему постоянному профессиональному росту у нового поколения работников [2, 3].

Отличительной чертой современного мира продолжает оставаться расширение интернационального сотрудничества, в первую очередь в цифровой среде, создание сетевых инновационных экосистем, цифрового бизнеса, цифровой дипломатии и т.д. [4]. В этой связи иноязычное образование ориентируется на формирование у выпускников социокультурной компетентности как надпредметного, надпрофессионального качества специалиста, придающего личностный смысл профессиональной деятельности и означающего внутреннюю готовность к её эффективному осуществлению [5]. Владение данной компетенцией способствует укреплению служебного положения специалиста и позволяет ему развивать в себе лидерские качества, умение слушать, способность вдохновлять и мотивировать себя и команду для достижения поставленной цели, что напрямую связано с коммуникативной компетенцией, в том числе и на иностранном языке [6].

Тем не менее из-за объективно низкой включенности большинства граждан Российской Федерации в международное общение многие россияне, которые изучают иностранные языки вне естественной языковой среды, не имеют возможности применить полученные знания в реальной жизненной ситуации; владение даже английским языком не является практической необходимостью для миллионов жителей страны, что ведет к ослаблению их мотивации к изучению иностранного

языка в целом [7]. Попытка Министерства просвещения улучшить уровень массового владения английским языком, повысив потребность в его изучении через сдачу обязательных государственных экзаменов, также не увенчалась успехом. Планировавшееся введение обязательного ЕГЭ по данному предмету было отменено по итогам широких общественных обсуждений в связи с неравенством российских школьников по уровню иноязычной подготовки и разными возможностями школ [8]. Соответственно, проблема относительно низкого качества массового иноязычного образования выпускников средних школ, а как следствие и высшей школы, остается нерешенной. Это подтверждают и результаты входных тестирований первокурсников, проводимых ежегодно в Петрозаводском государственном университете (ПетрГУ), которые свидетельствуют, что студенты поступают в вуз с разным уровнем владения английским языком. Так, согласно тестированию 2021 г., 85% первокурсников нелингвистических специальностей продемонстрировали уровень владения английским языком A1–A2, при этом около 15% студентов имели входной уровень B1–B2.

Вместе с тем, преподаватели как российских, так и зарубежных вузов отмечают, что количество часов, отводимых на изучение иностранного языка студентами нелингвистических специальностей, как правило, не является достаточным для обеспечения качественной подготовки [9–11]. Так, в ПетрГУ, согласно учебным планам, студенты бакалавриата направления «Социальная работа» изучают «Иностранный язык» 216 часов (6 зачетных единиц), из которых на контактную работу приходится лишь 99 часов. Магистранты этого же направления подготовки имеют возможность практиковаться в иностранном языке только 144 часа (4 зачетные единицы), из которых на работу с преподавателем отводится всего 53 часа. В условиях разного входного уровня владения иностранным языком и ограниченного количества аудиторных часов, отводимых на эту дисциплину, большинство студентов-нелингвистов перестают верить, что они смогут улучшить свой уровень английского языка в вузе. В результате обучающиеся теряют желание изучать данный предмет, не видят смысла тратить на него время и усилия, не верят в положительный результат, основываясь на предыдущем неуспешном опыте изучения иностранного языка в школе.

В связи с вышесказанным актуальным остается разработка и апробация методик массового иноязычного обучения, позволяющих повысить интерес и мотивацию студентов-нелингвистов к овладению языком межкультурной коммуникации в условиях аудиторного обучения. Цель статьи – проанализировать особенности влияния экспериментального профессионально интегрированного проектного обучения в цифровой среде студентов с разным уровнем владения английским языком в условиях малой сетки аудиторных часов на внешнюю и внут-

ренную мотивацию к изучению английского языка в профессиональной деятельности.

### **Методология исследования**

Методологическую основу исследования составили, в первую очередь, актуальные положения учения о мотивации (К. Пью, Р. Баумейстер и М. Лири, А. Бандура, Э. Деси и Р. Райан, С. Хайди и Э. Рэннингер, И.А. Зимняя, И.Л. Белых, Л.И. Божович, А.А. Алхазидзе, Е.П. Ильин, А.К. Маркова и другие), в соответствии с которым мотивы заставляют людей заниматься теми или иными видами деятельности, в том числе и речевой, придавая ей направленность, осмысленность, избирательность. В современной педагогической психологии изучаются различные аспекты внешней и внутренней мотивации при обучении иностранному языку. Л.Н. Антропянская рассматривает проблемы взаимосвязи академической мотивации и личностных особенностей учащихся и указывает на роль современных образовательных технологий для формирования мотивации студентов [12], М.Д. Рахманова подчеркивает профессионально ориентированную направленность мотивации студентов при изучении иностранного языка [13], Т.О. Гордеева и О.А. Сычев отмечают зависимость стратегий самомотивации и субъективного благополучия, академической успешности студентов [14, 15], Е.Р. Поршнева и М.А. Краснова в своей концепции позитивного обучения иностранному языку демонстрируют его потенциал не только как средства интеллектуального и профессионального развития обучающихся, но и как средства накопления психологического капитала и раскрытия позитивного потенциала личности в целом [16]. Исследователи из университета Калифорнии предлагают учитывать важность воздействия содержания обучения для повышения мотивации [17]. Авторы детально рассматривают вопросы, связанные с понятием сущности мотива, его структуры и разновидностей, а также закономерности формирования мотивационной сферы человека в различных видах деятельности [18, 19].

Специалистами признается, что учебная мотивация является сложным явлением, которое определяется как внутренними мотивами, связанными с содержанием самой учебной деятельности и характером ее выполнения, так и широкими социальными мотивами, связанными с потребностью индивида занять определенную социальную позицию в обществе [20]. В реальной ситуации обучения, как правило, имеет место сочетание двух или нескольких видов мотивации, составляющее некое диалектическое единство. Исследователями обнаружена также зависимость преобладающего типа мотивации от возраста обучающихся: старшеклассники имеют более высокую внутреннюю мотивацию по сравнению со студентами профессионально-технического профиля с более сильной внешней мотивацией [21].

Е.А. Гараева, рассматривая образовательную мотивацию студента, понимает ее как сложное, интегративное качество личности, характеризующееся комплексом таких мотивов, как самореализация, практическая значимость и долг в отношении целей, содержания и результатов деятельности. При этом обучающийся не только занимает активную позицию в образовательном процессе, но и демонстрирует готовность к осуществлению выбора образовательной траектории, поскольку образование представляет для него объективную и лично значимую ценность. Сформированная у большинства студентов интеллектуально-прагматическая мотивация получения высшего образования способствует приобретению новых знаний, необходимых в дальнейшем для трудоустройства на престижную высокооплачиваемую работу и получения значимого социального статуса [22].

В данной статье исследование мотивационной составляющей изучения иностранного языка основывается на классификации А.К. Марковой, согласно которой внутренние мотивы образовательной деятельности ассоциируются непосредственно с процессом обучения. К ним относятся познавательная деятельность, интерес к содержанию обучения (познавательные мотивы), овладение общими способами действий, выявление причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале (учебно-познавательные мотивы). В то же время внешние социальные мотивы, такие как долг, обязанности (т.е. широкие социальные мотивы), оценка личного благополучия (узкие социальные мотивы), нежелание продолжать учёбу (отрицательные мотивы) не связаны с содержанием учебного материала [23]. При этом наиболее важными считаются присущие конкретному студенту особенности мотивации: его личный опыт, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе, контекст деятельности, стимуляция которых позволяет вызвать у обучающегося истинную мотивацию [24]. Значимую роль при обучении молодых людей играют также профессиональные мотивы, мотив самообразования, социально значимые мотивы учебно-профессиональной деятельности [25], которые реализуется через сочетание учебной и практической видов деятельности [26].

По мнению японских специалистов, мотивация является решающим фактором в изучении иностранного языка, на который влияют личностные переменные, установки учащихся, их стили обучения, межъязыковые отношения [27]. Потребность изучать иностранный язык и пользоваться им соответствует таким разновидностям внутренней мотивации, как коммуникативная, связанная с желанием непосредственно общаться на неродном языке, и лингвопознавательная, отражающая положительное отношение индивида к языку [28]. Ученые М. Ричард и Л. Эдвард выявили, что внутренняя мотивация при изучении иностранных языков связана с собственным желанием или интере-

сом обучающихся к обучению, а внешняя – с целью или достижением. При этом оба типа мотивации признаются основными стимулами для повышения успеваемости в обучении неродному языку, оказывая сильное стимулирующее воздействие на студента [29].

Развитие позитивной мотивации к обучению служит одним из условий построения эффективной учебно-профессиональной траектории. В этом контексте она понимается как процесс, обеспечивающий трансформацию побуждений обучающихся в зрелую мотивационную сферу, в которой преобладают мотивы, связанные с достижением целей будущей профессиональной деятельности [30]. Следовательно, чтобы найти эффективный способ, обеспечивающий сочетание внешних и внутренних мотивов в учебной и профессиональной деятельности, преподавателю необходимо знать, как мотивировать и поддерживать интерес обучающихся. В качестве одного из способов достижения цели российские ученые предложили включать в академическую среду мультилингвальный контент, а также широко использовать в образовательном процессе инструменты ИКТ, что обеспечивает оптимальное решение учебных задач, стимулирует самостоятельность, творческий поиск и самореализацию, становится источником интереса в обучении [31].

Таким образом, современный этап исследования мотивации к изучению иностранного языка, в том числе взрослыми, представлен довольно широким кругом рассматриваемых проблем. Тем не менее многие вопросы, касающиеся конкретных практических путей и способов формирования у студентов внутренней и внешней мотивации, требуют дальнейшего изучения. Проведенный теоретико-методологический анализ, а также эмпирические наблюдения позволили специалистам ПетрГУ разработать и апробировать методику обучения английскому языку в иноязычной цифровой среде с применением смешанного обучения и информационных технологий в качестве одного из инструментов повышения мотивации к изучению неродного языка студентов нелингвистических направлений подготовки. Данная методика является попыткой учесть в рамках лично-ориентированного, компетентностного и практико-ориентированного обучения иностранному языку новую цифровую реальность, а также интерес современных молодых людей к виртуальной коммуникации и широкому применению Интернета и онлайн-ресурсов в повседневной жизни.

### **Исследование и результаты**

Далее представлена экспериментальная модель проектного обучения в виртуальной среде, направленная на повышение интереса студентов-нелингвистов к более углубленному изучению английского языка и применению его в личных и профессиональных целях. Составляющие элементы модели представлены в табл. 1.

**Моделирование профессионально интегрированного проектного обучения в цифровой среде студентов-нелингвистов**

Ступень подготовки	Вид деятельности	
	Профессионально ориентированный дискурс	Академический дискурс
Бакалавриат	Видеоролики на свободные темы по выбору	Презентация результатов курсовой работы в формате <i>Digital Story</i> на ка- федральном экзамене с последующим ответом на вопросы аудитории
	Подготовка электронного резюме и сопроводительного письма для реальной вакансии по специальности	
	Создание видеороликов на социально значимые темы для учебного сайта	
	Анализ новостей по профессионально ориентированным темам для студенческого сайта	
	Видеодebаты либо брифинги по профессионально значимым темам с приглашением внешних участников, в том числе иностранцев	
	Групповой проект по созданию профессионально ориентированного фильма	
Магистратура	Подготовка электронной заявки на грант или стипендию для обучения в зарубежной магистратуре	Анализ статьи из высокорейтингового журнала (в цифровом формате) по теме диссертации
	Видеоролики на профессионально значимые темы для студенческого сайта	
	Видеодebаты либо брифинги по профессионально значимым темам с приглашением внешних участников, в том числе иностранцев	Научный цифровой доклад по результатам исследования для участия в виртуальной конференции с последующим размещением на сайте кафедры
	Создание видеороликов на социально значимые темы для студенческого сайта	
	Групповой проект по созданию профессионально ориентированного фильма	
Принципы организации обучения (для повышения мотивации к обучению)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Возможность автономии (самостоятельности) студентов в процессе работы над иноязычным виртуальным проектом.</li> <li>• Создание условий ощущения студентом собственной компетентности, проживание ситуации успеха.</li> <li>• Создание проблемных ситуаций, лично ориентированные и профессионально значимые задания на иностранном языке.</li> <li>• Позитивные взаимоотношения в учебном коллективе.</li> <li>• Привлечение студентов к оценочной деятельности работ друг друга, а также самооцениванию</li> </ul>	

Обучение в вышеописанной экспериментальной модели включает три взаимосвязанных этапа. Как эти этапы реализуются на практике, проанализируем на примере обучения студентов бакалавриата и магистратуры по направлению «Социальная работа».

Для других неязыковых специальностей алгоритм работы в представленной модели обучения аналогичен. Цель **установочного эта-**

**па I** – формирование внутренней и внешней мотивации, в первую очередь, в процессе мотивационных тренингов, направленных на понимание важности свободного владения не только английским языком для профессиональных целей, но и цифровыми компетенциями для повышения конкурентоспособности в выбранной профессии. На данном этапе преподаватель знакомит студентов с правилами поведения в виртуальной среде, соблюдения авторских прав при оформлении ссылок на информационные материалы, фото, изображения, видео, музыку; информирует об алгоритмах поиска и критического анализа качественных источников по профессионально значимой тематике (для бакалавров это, прежде всего, интернет-издания по социальной работе; для магистрантов – статьи из профильных журналов Scopus, WoS по теме диссертационного исследования). Для формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов применяется широкий арсенал методических приемов, методов и технологий, например мозговой штурм, дебаты, брифинги, сюжетно-ролевые игры, проекты, метод сценариев, арт-технологии, технология образовательного путешествия и т.д. Содержание тренингов характеризуются профессионально ориентированной направленностью, студенты изучают многочисленные англоязычные интернет-сайты, анализируют открытые вакансии по данной специальности и приходят к осознанию важности английского языка для расширения горизонтов их карьеры. Исследуя специфику и особенности выбранной профессии, сравнивая системы организации социальной работы в разных странах, выделяя их сильные и слабые стороны, обучающиеся делают вывод, что образование в области социальной работы, усиленное иноязычной профессионально интегрированной подготовкой, позволяет не только в полной мере реализоваться профессионально, но и существенно расширить сферу применения профессиональных и универсальных компетенций в своей стране и за рубежом, где специальности, связанные с социальной работой, входят в список наиболее востребованных профессий настоящего и будущего [32].

**Этап II: деятельностный.** Цель этого этапа состоит в создании профессионально ориентированного цифрового продукта, на практике реализуя внутреннюю и внешнюю мотивацию к изучению иностранного языка в сфере социальной работы. На данном этапе бакалавры совместно с магистрантами разрабатывают сайт по профессионально значимой тематике, на котором размещают самостоятельно созданные видео, тематические фильмы, новостные ролики на английском языке. Междисциплинарная интеграция иностранного языка и предметов основного профиля подготовки позволяет углубленно исследовать различные аспекты социальной работы на английском языке. На данном этапе студенты продолжают развивать компетенцию критического мышления в процессе чтения и анализа отобранных в Интернете акту-

альных профессионально ориентированных публикаций, дискуссий и обсуждений острых проблем в сфере социальной работы в России и за рубежом, создания индивидуальных и групповых проектов на профессиональные темы. К индивидуальным проектам относится составление разных видов резюме для грантов и вакансий, подготовка цифровых презентаций в формате *Digital Story*, профессионально ориентированные ролики<sup>1</sup>. Примером групповых цифровых проектов служат создание учебного интернет-сайта «Социальная работа в мире» / *Social work around the World*<sup>2</sup>, подраздела кафедрального сайта *Climate Change*, где будущие социальные разработали цифровой контент о воздействии климатических изменений на жизнь разных социальных групп<sup>3</sup>, а также ведение **профессионально ориентированных учебных You Tube каналов**.

На данном этапе обучения студенты выбирают тему в соответствии со своими профессиональными и научными интересами и готовят по ней социальные ролики или групповые фильмы, которые затем размещаются на сайте, где их комментируют посетители сайта, что позволяет расширить границы общения. Магистранты, как правило, работают в рамках тем своих диссертаций, например «Профилактика ранней беременности», «Проблемы насилия в семье», «Проблемы детей из неполных семей», «Социальное предпринимательство», «Социальная активность пожилых жителей Карелии» и т.д. Примерами тем исследования студентов бакалавриата являются «Роль социальной работы в предупреждении употребления психотропных веществ среди молодежи», «Делинквентное поведение подростков», «Явление “буллинг” в школах Карелии» и другие. Работа студентов над профессионально значимыми темами организуется в несколько подэтапов, характерных для проектной деятельности в целом: выбор темы и погружение в проект, поиск необходимых материалов на английском языке и их критический анализ, создание социального ролика, презентация готового проекта в группе и его размещение на сайте, рефлексия.

На **заключительном этапе III** студенты оформляют в своем индивидуальном е-портфолио раздел «Рефлексия/Самооценивание», где анализируют, удалось ли им достичь личные цели по освоению иностранного языка для профессиональных целей, что помогло в обучении, а что помешало, как можно преодолеть возникшие трудности.

---

<sup>1</sup> Climate Change. URL: <https://sites.google.com/view/students-climate-change/%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B0> (дата обращения: 25.02.2022).

<sup>2</sup> Social work around the World: Posts. URL: <https://swrk-client.herokuapp.com/posts> (дата обращения: 25.02.2022).

<sup>3</sup> Social work around the World: Social work around the World (Digital Story Project). URL: <https://swrk-client.herokuapp.com/posts/3> (дата обращения: 25.02.2022).

Этот вид деятельности важен с точки зрения формирования внутренней мотивации к изучению предмета.

В данном эксперименте приняли участие студенты гуманитарного профиля направлений обучения «Социальная работа», «Социология», «История», «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» ПетрГУ ( $n = 228$ ). Экспериментальную группу студентов ( $n = 114$ ) составили 57 обучающихся первого курса бакалавриата (Бак), средний возраст 17,3 года, и 57 магистрантов (Маг), средний возраст 22,1 года. В контрольную группу ( $n = 114$ ) вошли студенты групп гуманитарного профиля с аналогичным количеством часов. На начало обучения его участники имели не только разный входной уровень владения английским языком, но и разный уровень мотивации к его изучению при малой сетке аудиторных часов. Так, согласно результатам стандартизированного тестирования *EF Education First*<sup>1</sup>, уровень владения английским языком на начало обучения у бакалавров колебался от A1 до B1, а у магистрантов – от A2 до B2 по Общеввропейской шкале (CEFR). Что касается мотивации к изучению иностранных языков, то до эксперимента 42% участников-бакалавров и 48% магистрантов в качестве основных областей использования английского языка указывали туризм и сферу развлечения и только 16% бакалавров и 25% учащихся магистратуры отметили необходимость иностранного языка в своей будущей карьере.

С целью выявления влияния обучения в экспериментальной модели с применением профессионально интегрированных цифровых индивидуальных и групповых проектов на мотивацию студентов к изучению иностранного языка и определения её уровней и типов в экспериментальных и контрольных группах бакалавров и магистрантов до начала обучения (ЭГБак1, ЭГМаг1, КГБак1, КГМаг1) и после его завершения (ЭГБак2, ЭГМаг2, КГБак2, КГМаг2) было организовано анкетирование. Оно проводилось с помощью стандартизированного общего опросника [33], адаптированного под цели и задачи проводимого исследования. Статистическая значимость результатов проверялась при помощи парного *t*-критерия Стьюдента для зависимых совокупностей.

В процессе анкетирования студентам было предложено ознакомиться с тридцатью утверждениями, связанными с разными предпочтениями обучающихся. Например, «Я изучаю иностранный язык, так как это необходимо для получения профессии», «Я изучаю иностранный язык, так как хочу добиться успеха в карьере», «Я изучаю иностранный язык для самосовершенствования», «Я изучаю иностранный язык, потому что стремлюсь быть высокообразованным человеком» и т.д. Респондентов просили определить степень соответствия данных

---

<sup>1</sup> URL: <https://www.ef.edu/> (дата обращения: 25.02.2022).

утверждений своим личным установкам по следующей шкале: 4 балла – «всегда», 3 балла – «почти всегда», 2 балла – «иногда», 1 балл – «очень редко», 0 баллов – «никогда». После каждого анкетирования определялись коэффициенты выраженности познавательных и социальных мотивов, а также выявлялся доминирующий мотив учебной деятельности в каждой из групп испытуемых методом подсчета среднего значения уровня познавательных и социальных мотивов. При этом показатели ниже двух баллов свидетельствовали о «низком» уровне мотивации учебной деятельности в целом либо по типу или уровню; показатели больше двух, но менее трех – о «среднем» уровне мотивации, а показатели больше трех – о «высоком» уровне мотивации. Полученные данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Значения коэффициентов выраженности мотивов к изучению иностранного языка в вузе и значимость различий до и после эксперимента**

Мотивы	Коэффициент выраженности мотива								Критерий Стьюдента	P
	До эксперимента				После эксперимента					
	ЭГ Бак1	ЭГ Мар1	КГ Бак1	КГ Мар1	ЭГ Бак2	ЭГ Мар2	КГ Бак2	КГ Мар2		
<b>Познавательные мотивы (внутренняя мотивация)</b>										
Широкие познавательные	1,91	2,40	1,84	1,98	2,50	3,12	2,39	2,54	$t_{набл\_Бак} = 2,0$ $t_{набл\_Мар} = 2,1$	$P_{бак} = 0,048053$ $P_{мар} = 0,038416$
Узко или собственно познавательные мотивы учения	1,91	2,21	1,92	1,96	2,67	2,80	2,19	2,21	$t_{набл\_Бак} = 2,71$ $t_{набл\_Мар} = 2,26$	$P_{бак} = 0,007776$ $P_{мар} = 0,025939$
Мотив саморазвития или личностные мотивы учебной деятельности	2,61	2,91	2,60	2,61	3,40	3,40	2,98	3,02	$t_{набл\_Бак} = 4,14$ $t_{набл\_Мар} = 2,15$	$P_{бак} = 0,000067$ $P_{мар} = 0,033801$
<b>Социальные мотивы (внешняя мотивация)</b>										
Широкие социальные мотивы (мотив обязывающего или вынужденного учения)	2,70	2,61	2,74	2,77	3,30	2,70	2,63	2,68	$t_{набл\_Бак} = 2,57$ $t_{набл\_Мар} = 0,07$	$P_{бак} = 0,011646$ $P_{мар} = 0,940882$
Узкие социальные мотивы	2,70	2,40	2,74	2,84	3,51	3,09	2,42	2,49	$t_{набл\_Бак} = 3,4$ $t_{набл\_Мар} = 2,28$	$P_{бак} = 0,000941$ $P_{мар} = 0,018846$
Мотивы сотрудничества или социальности знаний	2,12	1,91	2,10	2,50	3,12	3,22	1,88	2,39	$t_{набл\_Бак} = 2,89$ $t_{набл\_Мар} = 3,61$	$P_{бак} = 0,004588$ $P_{мар} = 0,000469$

Мотивы	Коэффициент выраженности мотива								Критерий Стьюдента	p
	До эксперимента				После эксперимента					
	ЭГ Бак1	ЭГ Маг1	КГ Бак1	КГ Маг1	ЭГ Бак2	ЭГ Маг2	КГ Бак2	КГ Маг2		
Доминирующий тип мотивации										
Познавательная (внутренняя)	2,14	2,51	2,12	2,18	2,86	3,11	2,52	2,49	$t_{набл\_Бак}^=$ 4,64 $t_{набл\_Маг}^=$ 3,7	$p_{бак}^=$ 0,000005 $p_{маг}^=$ 0,000255
Социальная (внешняя)	2,51	2,31	2,52	2,70	3,31	3,00	2,31	2,52	$t_{набл\_Бак}^=$ 5,05 $t_{набл\_Маг}^=$ 3,31	$p_{бак}^=$ 0,000001 $p_{маг}^=$ 0,001024

Согласно полученным данным, в обеих экспериментальных группах (бакалавров и магистрантов) после завершения экспериментального обучения было отмечено усиление широких познавательных и учебно-познавательных мотивов. Показатель мотива самообразования повысился со «среднего» уровня до «высокого» как в группах бакалавров ЭГБак2, так и в группах ЭГМаг2, что является статистически значимым результатом в сравнении с данными контрольных групп КГБак2 и КГМаг2. Таким образом, обе экспериментальные группы продемонстрировали положительную динамику в развитии внутренней мотивации, выражающейся в готовности к самостоятельному совершенствованию способов добывания знаний.

После экспериментального обучения в обеих экспериментальных группах было выявлено также повышение уровня выраженности социальных мотивов (широкие социальные мотивы и узкие социальные мотивы). При этом изменение уровня широких социальных мотивов в группе ЭГМаг2 оказалось статистически не значимым по сравнению с результатами контрольной группы КГМаг2. Наиболее заметные статистически значимые улучшения после обучения в рамках проектной методики были отмечены как в группе ЭГБак2, так и в группе ЭГМаг2 (относительно КГБак2 и КГМаг2) в показателях мотива социального сотрудничества. Это свидетельствует о формировании у студентов способности к самовоспитанию и самосовершенствованию личности, появлению у обучающихся желания общаться и взаимодействовать с другими людьми, осознавать, анализировать и совершенствовать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с окружающими. Степень выраженности данного мотива увеличилась в группе магистрантов ЭГМаг2 с «низкого» уровня до «высокого», а в группе бакалавров ЭГБак2 – со «среднего» до «высокого» уровня, что говорит о более гармоничном формировании у студентов обеих групп учебной мотивации разного типа. Динамика развития внешней мотивации студентов контрольных групп КГБак2 и КГМаг2 не является статистически значимой.

В соответствии с методикой обработки результатов проведенного анкетирования было выявлено, что до начала экспериментального обучения у студентов ЭГМаг1 ведущим мотивом учебной деятельности являлся познавательный аспект, социальная мотивация учебной деятельности была ниже. В группах ЭГБак1, КГБак1 и КГМаг1 участники продемонстрировали в качестве доминирующего мотива социальную (внешнюю) мотивацию. После завершения экспериментального обучения у ЭГМаг2 познавательная мотивация осталась в качестве ведущего мотива, при этом её показатель увеличился до «высокой» степени выраженности мотива, что является статистически значимым результатом в сравнении с данными, полученными в контрольной группе КГМаг2. После завершения экспериментального обучения в группе ЭГБак 2 социальный мотив деятельности остался доминирующим, при этом было зафиксировано статистически значимое усиление уровня познавательной мотивации в пределах «средней» степени выраженности мотива. Результаты КГБак 2 не имеют статистической значимости.

Таким образом, проведенный эксперимент позволил получить следующие данные о влиянии профессионально интегрированного проектного обучения в цифровой среде студентов с разным уровнем владения английским языком в условиях малой сетки аудиторных часов на формирование их внешней и внутренней мотивации к изучению английского языка в профессиональной деятельности.

1. Коэффициент уровня сформированности внутренней мотивации вырос в группе бакалавров с 2,14 до 2,86, в группе магистрантов – с 2,51 до 3,11. Показатель внешней мотивации также увеличился (с 2,51 до 3,31 у бакалавров и с 2,31 до 3,0 у магистрантов) и достиг «высокого» уровня сформированности, в том числе за счет создания в процессе обучения условий ощущения студентом собственной компетентности, проживания ситуации успеха, погружения в проблемные ситуации, выполнения лично ориентированных и профессионально значимых заданий на иностранном языке.

2. Магистранты продемонстрировали сформированность на «высоком» уровне мотивации обоих видов, проявляя желание изучать иностранный язык в дальнейшем и применять его в своей профессиональной деятельности.

3. Показатели сформированности широких социальных мотивов (осознание своей обязанности учиться) у магистрантов ЭГ не изменились, в то время как у бакалавров ЭГ они значительно выросли (с 2,7 до 3,3).

4. Показатели сформированности уровня учебно-познавательных мотивов, выражающиеся в интересе к самостоятельному приобретению знаний, изучению методов научного познания, способам самоорганизации и саморегуляции, выросли как у бакалавров ЭГ (с 1,91 до

2,67), так и у магистрантов ЭГ (2,21–2,8), также как и показатели уровня сформированности мотива самообразования (с 2,61 до 3,40 и с 2,91–3,40 соответственно).

5. Значительно усилились мотивы социального сотрудничества студентов: с 2,12 до 3,12 у бакалавров ЭГ и с 1,91 до 3,22 у магистрантов ЭГ, что обусловлено широким применением групповых форм проектной работы по созданию цифрового контента на иностранном языке.

### **Заключение**

Описанная модель профессионально интегрированного проектного обучения в цифровой среде позволила использовать потенциал дисциплины «Иностранный язык» для стимулирования внешней и внутренней мотивации студентов-нелингвистов как бакалавриата, так и магистратуры к более углубленному изучению английского языка и применению его в профессионально значимых целях. Она дала возможность максимально учитывать разнообразные интересы, творческий потенциал и мотивы студентов, проявляющиеся при овладении ими иностранным языком для межкультурной коммуникации в профессионально ориентированной виртуальной среде. Это подтверждается и результатами интервью, показавшими, что после обучения в предложенном режиме у 75,4% бакалавров и 100% магистрантов повысилась мотивация к углубленному изучению английского языка в профессиональной сфере и интерес к его применению для достижения карьерного роста. При этом если до начала эксперимента 67% респондентов отмечали, что стеснялись разговаривать на английском языке на публике, испытывая тревогу и даже страх перед аудиторией, то после обучения данная проблема перестала быть актуальной для 59,7% процентов бакалавров и 87,7% магистрантов. Наоборот, участники отметили желание активно использовать английский язык в своей работе и продолжить совершенствоваться в нем и после курса по дисциплине самостоятельно.

Достиженные положительные результаты обусловлены методологической основой исследования, заключающейся в использовании смешанного, личностно ориентированного, компетентностного и практико-ориентированного обучения с применением информационных технологий, максимально учитывающих индивидуальные психологические и мотивационные особенности каждого студента. Полученные данные, подтвердившие усиление как познавательной, так и социальной мотивации в группах магистрантов и бакалавров, коррелируют с данными Т.О. Гордеевой и Е.А. Шепелевой о том, что внутренняя мотивация, а не ориентация на получение хороших оценок характеризует более компетентных и успешных учащихся [34].

Тем не менее достижение наилучших результатов в процессе обучения, как правило, обуславливается не только сформированной внутренней мотивацией, но и с помощью внешних мотивирующих факторов, играющих важную роль в процессе овладения знаниями, умениями и навыками. Кроме того, полученные результаты исследования согласуются с данными М.Э. Аманова о том, что студенты часто рассматривают иностранный язык как обязательную дисциплину, а их желание использовать иностранный язык в будущей профессиональной деятельности от курса к курсу снижается. При этом наблюдаются расхождения в оценивании преобладающего типа мотивации: по мнению автора, внешняя мотивация преобладает над внутренней и усиливается от младших курсов к старшим (получить диплом, стипендию, сдать экзамены), в то время как внутренняя мотивация (стать высококвалифицированным специалистом, приобрести глубокие и прочные знания) снижается [35], данное же исследование выявило усиление обоих типов мотивации после экспериментального обучения в группах младших (бакалавры) и старших (магистранты) курсов.

Полученные данные подтверждают необходимость модернизации процесса обучения студентов-нелингвистов, дополняя традиционные методы новыми технологиями, помогающими развивать коммуникативную компетенцию в сфере профессионального дискурса и стимулирующими мотивационную составляющую изучения иностранного языка. Несмотря на то, что исследование проводилось с участием студентов гуманитарного профиля, представляется, что его результаты будут релевантны также для технических и естественно-научных специальностей. Очевидно, что мотивированные к изучению иностранного языка специалисты получают не только конкурентное преимущество при устройстве на работу, но и, выйдя за рамки родного языка, расширяют свой кругозор.

#### Список источников

1. *Csaszar F.A., Levinthal D.A.* Mental representation and the discovery of new strategies // *Strategic Management Journal*. 2016. Vol. 37. P. 2031–2049. <https://doi.org/10.1002/smj.2440>
2. **Программа** «Приоритет-2030»: Министерство науки и высшего образования РФ. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 26.02.2022).
3. *Seo E., Kang H., Song J.* Blending talents for innovation: Team composition for cross-border R&D collaboration within multinational corporations // *Journal of International Business Studies*. 2020. Vol. 51. P. 851–885. doi: 10.1057/s41267-020-00331-z
4. *Kobrin St.J.* Bricks and Mortar in a Borderless World: Globalization, the Backlash and the Multinational Enterprise (January 31, 2017) // *Global Strategy Journal*. 2017. Vol. 7, Is. 2. URL: <https://ssrn.com/abstract=2947018> (дата обращения: 26.02.2022).
5. *Шишмолина Е.Э.* Социокультурная компетентность как показатель качества профессиональной подготовки специалиста // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29, № 5. С. 95–102. doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-95-102

6. **Surji K.M.** Understanding Leadership and Factors that Influence Leaders' Effectiveness // *European Journal of Business and Management*. 2015. Vol. 7, № 33. P. 154–167. doi: 10.7176/EJBM/7-33-2015-03
7. **Английский** не нужен: как обманывают себя россияне, когда начинают учить иностранный язык. URL: <https://yandex.ru/turbo/forbes.ru/s/billionaire-school/400959-angliyskiy-ne-nuzhen-kak-obmanuyayut-sebya-rossiyane-kogda-nachinayut> (дата обращения: 26.02.2022).
8. **Минпросвещения** исключило иностранный язык из числа обязательных экзаменов // Канал РБК. URL: <https://www.rbc.ru/society/09/09/2020/5f588fe69a79474c8e4b800f> (дата обращения: 26.02.2022).
9. **Yassin B.** Challenges of teaching English language to English language learners at Private Universities in Jordan // *Arab World English Journal*. 2015. Vol. 6, № 2. P. 265–274. doi: 10.24093/awej/vol6no2.19
10. **Chattaraj D.** The challenges of teaching/learning English at the undergraduate level: A case of Calcutta University // *The Global Journal of English Studies*. 2015. Vol. 1, Is. 2. P. 34–42. URL: [https://www.academia.edu/18494044/The\\_challenges\\_of\\_teaching\\_learning\\_English\\_at\\_the\\_undergraduate\\_level\\_A\\_case\\_of\\_Calcutta\\_University](https://www.academia.edu/18494044/The_challenges_of_teaching_learning_English_at_the_undergraduate_level_A_case_of_Calcutta_University) (дата обращения: 26.02.2022).
11. **Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В.** Проблемы языкового образования в российском техническом вузе и некоторые способы их решения // *Высшее образование в России*. 2015. № 6. С. 132–138.
12. **Антропянская Л.Н.** Мотивационные аспекты преподавания иностранных языков в высшей школе // *Язык и культура*. 2021. № 54. С. 91–112. doi: 10.17223/19996195/54/6
13. **Рахманова М.Д.** Формирование мотивации при обучении иностранному языку в вузе // *АНИ: педагогика и психология*. 2019. № 3 (28). С. 232–236.
14. **Гордеева Т.О., Сычев О.А.** Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26, № 5. С. 6–16. doi: 10.17759/pse.2021260501
15. **Jianzhong Xu, Jianxia Du, Chuang Wang, Fangtong Liu, Bosu Huang, Meng Zhang, Jianling Xie.** Intrinsic motivation, favorability, time management, and achievement: A cross-lagged panel analysis // *Learning and Motivation*. 2020. Vol. 72. P. 101677. doi: 10.1016/j.lmot.2020.101677
16. **Поршнев Е.Р., Краснова М.А.** Обучение иностранному языку в контексте позитивной психологии // *Язык и культура*. 2021. № 53. С. 255–269. doi: 10.17223/19996195/53/16
17. **Ditta A.S., Strickland-Hughes C.M., Cheung C., Wu R.** Exposure to information increases motivation to learn more // *Learning and Motivation*. 2020. Vol. 72. P. 101668. doi: 10.1016/j.lmot.2020.101668
18. **Zeynali S., Pishghadam R., Fatemi A.H.** Identifying the motivational and demotivational factors influencing students' academic achievements in language education // *Learning and Motivation*. 2019. Vol. 68. doi: 10.1016/j.lmot.2019.101598
19. **McCaslin M.** Co-regulation of student motivation and emergent identity // *Educational Psychologist*. 2009. Vol. 44 (2). P. 137–146.
20. **Roeser R.W., Peck S.C.** An education in awareness: Self, motivation and self-regulation in contemplative perspective // *Educational Psychologist*. 2009. Vol. 44. P. 119–136.
21. **Liu F.** The impact of extrinsic motivation, intrinsic motivation, and social self-efficacy on English competition participation intentions of pre-college learners: Differences between high school and vocational students in Taiwan // *Learning and Motivation*. 2020. Vol. 72. doi: 10.1016/j.lmot.2020.101675
22. **Гараева Е.А.** Исследование мотивации студентов университета к учебно-профессиональной деятельности // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 62–65. doi: 10.26140/anip-2019-0801-0013

23. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М. : Просвещение, 2011. 158 с.
24. *Ng Chiew Fen, Ng PohKiat.* The Motivation of English Language Teachers in a Language Centre // International Journal of Languages, Literature and Linguistics. 2015. Vol. 1, № 2. P. 87–92. doi: 10.7763/IJLLL.2015.V1.18
25. *Соловьев Т.В.* Особенности развития мотивации студентов колледжа к учебно-профессиональной деятельности // Вестник науки и образования. 2019. № 5 (59), ч. 1. С. 53–56.
26. *Ляшенко М.В.* Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. № 11 (1). С. 53–73.
27. *Quint Oga-Baldwin W.L., Yoshiyuki N., Parker Ph., Ryan R.* Motivating young language learners: A longitudinal model of selfdetermined motivation in elementary school foreign language classes // Contemporary Educational Psychology. 2017. Vol. 49. P. 140–150.
28. *Parrish A., Lanvers U.* Student motivation, school policy choices and modern language study in England // The Language Learning Journal. 2019. Vol. 47:3. P. 281–298. doi: 10.1080/09571736.2018.1508305
29. *Richard M.R., Edward L.D.* Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. University of Rochester, 2000.
30. *Костюк Н.В., Султан Р.Г.* Позитивная мотивация к обучению как фактор выстраивания учебно-профессиональной траектории студентов вузов сферы культуры и искусства // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 45. С. 47–53.
31. *Безукладников К.Э., Прохорова А.А.* Методическая система мультилингвального обучения будущих инженеров: эмпирическое исследование // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 466. С. 158–164. doi: 10.17223/15617793/466/19.
32. *What is Social Work?* URL: <https://socialworklicensemap.com/become-a-social-worker/what-is-social-work/> (дата обращения: 26.02.2022).
33. *Мотивация учебной деятельности: уровни и типы* (разработка Домбровской И.С.). URL: <https://www.psyoffice.ru/3-2-praktikum-00458.htm> (дата обращения: 26.02.2022).
34. *Гордеева Т.О., Шенелева Е.А.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2011. № 3. С. 33–45.
35. *Аманов М.Э.* Феномен мотивации при изучении иностранных языков как объект педагогического исследования // Проблемы Науки. 2017. № 38 (120). С. 45–53.

#### References

1. Csaszar F.A., Levinthal D.A. (2016) Mental representation and the discovery of new strategies. Strategic Management Journal. Vol. 37. pp. 2031–2049. DOI: 10.1002/smj.2440
2. Programma ‘Priorityet-2030’: Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya RF. [Priority 2030 Program: Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation]. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (Accessed: 26.02.2022).
3. Seo E., Kang H., Song J. (2020) Blending talents for innovation: Team composition for cross-border R&D collaboration within multinational corporations. Journal of International Business Studies. Vol. 51. pp. 851–885. DOI: 10.1057/s41267-020-00331-z
4. Kobrin S.J. (2017) Bricks and Mortar in a Borderless World: Globalization, the Backlash and the Multinational Enterprise Global Strategy Journal. Vol. 7 (2). <https://ssrn.com/abstract=2947018> (Accessed: 26.02.2022).

5. Shishlova E.E. (2020) Sociokul'turnaya kompetentnost' kak pokazatel' kachestva professional'noj podgotovki specialista [Socio-cultural competence as an indicator of the quality of specialist professional training]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 29 (5). pp. 95–102. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-5-95-102.
6. Surji K.M (2015) Understanding Leadership and Factors that Influence Leaders' Effectiveness. *European Journal of Business and Management*. Vol. 7. No. 33. pp. 154–167. DOI: 10.7176/EJBM/7-33-2015-03
7. Anglijskij ne nuzhen: kak obmanyvayut sebya rossiyane, kogda nachinayut učit' inostrannyj yazyk [English is not necessary: how Russians deceive themselves when they start learning a foreign language. URL: <https://yandex.ru/turbo/forbes.ru/s/billionaire-school/400959-anglijskiy-ne-nuzhen-kak-obmanyvayut-sebya-rossiyane-kogda-nachinayut> (Accessed: 26.02.2022).
8. Minprosveshcheniya isklyuchilo inostrannyj yazyk iz chisla obyazatel'nyh ekzamenov. Kanal RBK [The Ministry of education has excluded a foreign language from the list of mandatory exams. RBC channel]. URL: <https://www.rbc.ru/society/09/09/2020/5f588fe69a79474c8e4b800f> (Accessed: 26.02.2022).
9. Yassin B. (2015) Challenges of teaching English language to English language learners at Private Universities in Jordan. *Arab World English Journal*. Vol. 6 (20). pp. 265–274. DOI: 10.24093/awej/vol6no2.19
10. Chattaraj D.I. (2015) The challenges of teaching/learning English at the undergraduate level: A case of Calcutta University. *The Global Journal of English Studies*. Vol. 1 (2). pp. 34–42. URL: [https://www.academia.edu/18494044/The\\_challenges\\_of\\_teaching\\_learning\\_English\\_at\\_the\\_undergraduate\\_level\\_A\\_case\\_of\\_Calcutta\\_University](https://www.academia.edu/18494044/The_challenges_of_teaching_learning_English_at_the_undergraduate_level_A_case_of_Calcutta_University) (Accessed: 26.02.2022).
11. Sidorenko T.V., Rybushkina S.V (2015) Problemy yazykovogo obrazovaniya v rossijskom tekhnicheskom vuze I nekotorye sposoby ih resheniya [Problems of language education in a Russian Technical University and some ways to solve them]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. Vol. 6. pp. 132–138.
12. Antropyanskaya L.N. (2021) Motivacionnye aspekty prepodavaniya inostrannyh yazykov v vysshej shkole [Motivational aspects of teaching foreign languages in higher education]. *Yazyk i kul'tura*. Vol. 54. pp. 91–112.
13. Rakhmanova M.D. (2019) Formirovanie motivacii pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [Formation of Motivation at Teaching of Foreign Language in Higher Educational Institution]. *ANI: pedagogika i psihologiya*. Vol. 3 (28). pp. 232–236.
14. Gordeeva T.O., Sychev O.A. (2021) Strategii samomotivacii: kachestvo vnutrennego dialoga vazhno dlya blagopoluchiya i akademicheskoy uspešnosti [Self-motivation strategies: the quality of internal dialogue is important for well-being and academic success]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. Vol. 26 (5). pp. 6–16. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260501>
15. Jianzhong Xu, Jianxia Du, Chuang Wang, Fangtong Liu, Bosu Huang, Meng Zhang, Jianling Xie (2020) Intrinsic motivation, favorability, time management, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Motivation*. Vol. 72. p. 101677. DOI: 10.1016/j.lmot.2020.101677
16. 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*. Vol. 54. pp. 255–269. DOI: 10.17223/19996195/53/16
17. Ditta A.S., Strickland-Hughes C.M., Cheung C., Wu R. (2020) Exposure to information increases motivation to learn more. *Learning and Motivation*. Vol. 72. p. 101668 DOI: 10.1016/j.lmot.2020.101668
18. Zeynali S., Pishghadam R., Fatemi A.H. (2019) Identifying the motivational and demotivational factors influencing students' academic achievements in language education. *Learning and Motivation*. Vol. 68. DOI: 10.1016/j.lmot.2019.101598

19. McCaslin M. (2009) Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*. Vol. 44 (2). pp. 137–146.
20. Roeser, R. W., Peck, S. C. (2009) An education in awareness: Self, motivation and self-regulation in contemplative perspective. *Educational Psychologist*. Vol. 44, pp. 119–136.
21. Liu F. (2020) The impact of extrinsic motivation, intrinsic motivation, and social self-efficacy on English competition participation intentions of pre-college learners: Differences between high school and vocational students in Taiwan. *Learning and Motivation*. Vol. 72. DOI: 10.1016/j.lmot.2020.101675
22. Garaeva E.A. (2019) Issledovanie motivacii studentov universiteta k uchebno-professional'noj deyatel'nosti [Research of motivation of University students to educational and professional activities]. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. Vol. 8, 1(26). pp. 62–65. DOI: 10.26140/anip-2019-0801-0013
23. Markova A.K. (2011) Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste [The building of learning motivation in school age]. M.: Prosveshchenie. 158 p.
24. Ng Chiew Fen, Ng PohKiat (2015) The Motivation of English Language Teachers in a Language Centre. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*. Vol. 1 (2). pp. 87–92. DOI: 10.7763/IJLLL.2015.V1.18
25. Solov'ev T.V. (2019) Osobennosti razvitiya motivacii studentov kolledzha k uchebno-professional'noj deyatel'nosti [Features of development of motivation of College students to educational and professional activities]. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. Vol. 5 (59), 1. pp. 53–56.
26. Lyashenko M.V. (2019) Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti: osnovnye ponyatiya i problem [Motivation of educational activity: basic concepts and problems]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*. 11 (1). pp. 53–73.
27. Quint Oga-Baldwin W.L., Yoshiyuki N., Parker Ph., Ryan R. (2017) Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 49. pp. 140–150.
28. Parrish A. Lanvers U. (2019) Student motivation, school policy choices and modern language study in England. *The Language Learning Journal*. Vol. 47:3. pp. 281–298. DOI: 10.1080/09571736.2018.1508305
29. Richard M.R., Edward L.D. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 25. pp. 54–67.
30. Kostyuk N.V., Sultan R.G. (2018) Pozitivnaya motivaciya k obucheniyu kak factor vystraivaniya uchebno-professional'noj traektorii studentov vuzov sfery kul'tury i iskusstva [Positive motivation to study as a factor in building the educational and professional trajectory of students of higher education institutions in the field of culture and art]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. Vol. 45. pp. 47–53.
31. Bezukladnikov K.E., Prokhorova A.A. (2021) Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya budushchih inzhenerov: empiricheskoe issledovanie [Methodological system of future engineers' multilingual training: empirical research study]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 466. pp. 158–164. DOI 10.17223/15617793/466/19.
32. What is Social Work? URL: <https://socialworklicensemap.com/become-a-social-worker/what-is-social-work/> (Accessed: 26.02.2022).
33. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti: urovni i tipy (razrabotka Dombrovskoj I.S.) [Motivation of educational activity: levels and types (by Dombrovskaya I.S.)]. URL: <https://www.psyoffice.ru/3-2-praktikum-00458.htm> (Accessed: 26.02.2022).
34. Gordeeva T.O., Shepeleva E.A. (2011) Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivaciya akademicheski uspešnyh shkol'nikov [Intrinsic and extrinsic learning motivation of academically successful students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya*. Vol. 3. pp. 33–45.

35. Amanov M.E. (2017) Fenomen motivacii pri izuchenii inostrannyh yazykov kak objekt pedagogicheskogo issledovaniya [Phenomenon of Motivation at Learning of Foreign Languages as Object of Pedagogical Research]. Problemy nauki. Vol. 38 (120). pp. 45–52.

***Информация об авторах:***

**Абрамова И.Е.** – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет (Петрозаводск, Россия). E-mail: lapucherabr@gmail.com

**Шишмолина Е.П.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет (Петрозаводск, Россия). E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the authors:***

**Abramova I.E.**, D.Sc. (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Language for Humanities, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russia). E-mail: lapucherabr@gmail.com

**Shishmolina E.P.**, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Foreign Language for Humanities, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russia). E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Поступила в редакцию 27.04.2023; принята к публикации 12.05.2023*

*Received 27.04.2023; accepted for publication 12.05.2023*

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/62/9

## **Компетентностно-ориентированные задания как средство формирования самоорганизации при обучении иностранному языку в военном вузе**

**Константин Эдуардович Безукладников<sup>1</sup>,  
Оксана Валерьевна Вахрушева<sup>2</sup>**

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

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

**Аннотация.** В текущих условиях возникает вопрос о новом содержании высшего образования, главным образом военного, которое соответствовало бы усложнившимся и изменившимся образовательным потребностям будущих специалистов и обеспечило бы им качественно новый уровень практической подготовки. В число современных образовательных потребностей обучающихся включают умение самостоятельно работать с предметной информацией, в том числе и иноязычной, для освоения профессиональных знаний, приобретения умений и навыков или же их совершенствования с учетом профессиональной перспективы. Ключевую роль в реализации описанных выше образовательных потребностей играет самоорганизация, которая в силу присущей ей полифункциональности обладает большой значимостью в контексте профессионального проектирования. При всей важности самоорганизации для подготовки и профессионального развития специалистов, довольно противоречивая ситуация складывается с необходимостью ее формирования у обучающихся военных вузов. Субординационные связи между субъектами образовательного процесса исключают самоорганизацию. В то же время самоорганизация необходима обучающимся военных вузов в силу специфичности самих образовательных организаций, в которых определен такой вид учебного занятия, как самостоятельная работа, требующий от будущих офицеров ведения эффективной самостоятельной учебной деятельности. Несмотря на объективно существующую актуальность формирования самоорганизации военных специалистов, анализ научной литературы показал, что не имеют широкого представления случаи практического решения обозначенной проблемы.

Описана технология формирования самоорганизации курсантов военного вуза посредством возможностей дисциплины «Иностранный язык». На основании анализа подходов к изучению самоорганизации, признания многоаспектности самоорганизации как образования, рассмотрения самоорганизации в непосредственной связи с процессом изучения иностранных языков в военном вузе нами предлагается следующее ее определение. Под самоорганизацией при овладении иностранным языком в военном вузе мы понимаем интегральное (междисциплинарное) качество, которое обеспечивает подготовку офицера, способного и готового использовать иностранный язык в таких сферах лингвoinформационной деятельности, как поиск и обработка информации, письмен-

ный обмен информацией, обсуждение проблем научного и профессионально ориентированного характера для профессионального саморазвития и профессионально-социальной мобильности. Опосредованное самостоятельностью формирование самоорганизации возможно в ходе самостоятельной работы. Исходя из уровней самостоятельности (репродуктивно-подражательная, поисково-исполнительская, творческая) и самоорганизации (имитирующе-репродуктивная, комбинирующе-продуктивная, творческо-преобразующая), выделяют три вида самостоятельной работы: воспроизводящая, преобразующая и творческая.

Рассмотрено формирование самоорганизации посредством технологии составления компетентностно-ориентированных заданий, понимаемой нами как конструктор дидактических образовательных ситуаций, решение которых приведет к планируемому результату. Поэтапное развитие самоорганизации, ее постепенное усложнение обеспечиваются спектром видов деятельности, заложенных в заданиях: учебной, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной и практической. Применение компетентностно-ориентированных заданий позволяет отразить в содержании дисциплины «Иностранный язык» всю комплексность и разнообразие профессионально значимых для будущих офицеров ситуаций. Данная интеграция разрешает объективно существующие противоречия между разобщенностью получаемых обучающимися знаний по разным дисциплинам и необходимостью применять их комплексно в профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** комплексная профессиональная подготовка, содержание обучения иностранному языку в военном вузе, самостоятельная работа, самостоятельность, самоорганизация, компетентностно-ориентированные задания, роль иностранного языка в подготовке военного специалиста

*Для цитирования:* Безукладников К.Э., Вахрушева О.В. Компетентностно-ориентированные задания как средство формирования самоорганизации при обучении иностранному языку в военном вузе // Язык и культура. 2023. № 62. С. 162–182. doi: 10.17223/19996195/62/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/62/9

## **Competence-oriented tasks as a way of self-organization formation while teaching a foreign language in a military university**

**Konstantin E. Bezukladnikov<sup>1</sup>, Oksana V. Vakhrusheva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia,  
konstantin.bezukladnikov@gmail.com

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

**Abstract.** In the current conditions the question of the new content of higher education, mainly military, arises. In the spotlight of the discussion is the education which would correspond to the more complex and changed educational needs of pre-service specialists. The education that would provide them with a qualitatively new level of practical training. The modern educational needs of students include the ability to work independently with the variety of information, including foreign language,

to master professional knowledge, acquire skills, or improve them taking into account a professional perspective. In the implementation of the described above educational needs a key role is played by self-organization, which, due to its inherent multifunctionality, is of great importance in the context of professional design. For all the importance of self-organization for the training and professional development of specialists, a rather contradictory situation arises with the need to form it for military universities students. Subordination links between the subjects of the educational process exclude self-organization. But at the same time self-organization is necessary for students of military universities due to the specificity of the educational organizations. They have such a training session as independent work requiring pre-service officers to conduct effective independent educational activities. Despite the objectively existing relevance of military specialists' self-organization formation the analysis of scientific literature has shown that there are no cases of practical solution to the identified problem.

The research describes the technology of cadets' self-organization formation using the capabilities of the educational discipline "Foreign Language". Based on the analysis of approaches to the study of self-organization, the recognition of the multidimensionality of self-organization, the consideration of self-organization in direct connection with the process of foreign languages studying, we propose the following definition of it. By self-organization for mastering a foreign language in a military university we mean an integral (interdisciplinary) quality that provides training for an officer who is able and ready to use a foreign language in such areas of linguo-information activities as searching and processing of information, written exchange of information, discussing problems of scientific and professionally oriented nature for professional self-development, professional and social mobility. The formation of self-organization is mediated by independence. It is possible in the course of independent work. Based on the levels of independence (reproductive-imitative, search-performing, creative) and self-organization (imitating-reproductive, combining-productive, creative-transforming), three types of independent work are distinguished: reproducing, transforming and creative.

In the logic of the research, we consider the formation of self-organization using the technology of compiling competence-oriented tasks which we understand as a constructor of didactic educational situations. The solution of these situations will lead to the planned result. The stage-by-stage development of self-organization, its gradual complication is provided by a range of activities included in the tasks: educational, educational-professional, quasi-professional and practical. The use of competence-oriented tasks makes it possible to reflect in the content of the discipline "Foreign Language" the entire complexity and diversity of situations that are professionally significant for pre-service officers. This integration resolves the objectively existing contradictions between the disunity of the knowledge acquired by students in different disciplines and the need to apply them comprehensively in professional activities.

**Keywords:** comprehensive professional training, the content of teaching a foreign language in a military university, independent work, independence, self-organization, competence-oriented tasks, the role of a foreign language in the training of a military specialist

**For citation:** Bezukladnikov K.E., Vakhrusheva O.V. Competence-Oriented Tasks as a Way of Self-Organization Formation while Teaching a Foreign Language in a Military University. *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 162-182. doi: 10.17223/19996195/62/9

## Введение

Образование как социальное качество тесно связано с изменениями, которые происходят в мире. В связи с этим в текущих условиях воз-

никает вопрос о новом содержании высшего образования, главным образом военного, которое соответствовало бы усложнившимся и изменившимся образовательным потребностям будущих специалистов и обеспечило бы им качественно новый уровень практической подготовки.

В число современных образовательных потребностей обучающихся включают не столько пассивное получение информации в определенной области знаний, сколько умение самостоятельно работать с этой предметно-информационной областью, в том числе и иноязычной, для освоения профессиональных знаний, приобретения умений и навыков или же их совершенствования с учетом профессиональной перспективы.

Закономерно, что ключевую роль в реализации описанных выше образовательных потребностей играет самоорганизация, которая в силу присущей ей полифункциональности обладает большой значимостью в контексте профессионального проектирования.

Воспитательная функция самоорганизации заключается в содействии развитию дисциплинированности, ответственности, настойчивости и других качеств обучающихся [1].

Образовательная функция самоорганизации (Н.С. Копейна, В.Я. Ляудис) как компонента обеспечения качества образования раскрывается в возможности повышения эффективности учебного труда обучающихся. Суть развивающей функции самоорганизации заключается в утверждении, что формирование последней детерминирует параллельное становление определенного уровня интеллектуальных способностей, социально-психологических и морально-нравственных характеристик, ценностных ориентаций и интересов [2].

Л.И. Уманский и В.Н. Донцов особо отмечают управляющую и регулирующую функции самоорганизации, которые направлены на создание положительного эмоционального настроения на учебный процесс, повышение эффективности деятельности студентов. С.С. Котова, опираясь на идеи синергетики, выделяет функцию упорядочивания учебных действий – программирования индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности студентов с учетом сильных и слабых сторон их темперамента и особенностей характера [3].

При всей вышеописанной значимости самоорганизации для подготовки и профессионального развития специалистов, довольно противоречивая ситуация складывается с необходимостью ее формирования у обучающихся военных вузов. На первый взгляд, ввиду того что взаимодействие между обучающимися, командирами и военными преподавателями закреплено строгими нормами и правилами, курсанты выполняют подчиненную роль. Субординационные связи между субъектами образовательного процесса исключают самоорганизацию. Но необходимо понимать, что целью построения данной иерархии является не обеспечение безусловного подчинения обучающихся, а обработка по-

следовательности действий в ситуациях повышенной опасности или неопределенности в соответствии с уставом.

В то же время самоорганизация необходима обучающимся военных вузов в силу специфичности самих же образовательных организаций, в которых определен такой вид учебного занятия, как самостоятельная работа, требующий от будущих офицеров ведения эффективной самостоятельной учебной деятельности. Неумение организовывать себя в часы, строго отведенные регламентом распорядка дня военного вуза, отрицательно сказывается на успеваемости курсантов.

Таким образом, мы полагаем, что обращение к проблеме самоорганизации будущих офицеров актуально, поскольку в контексте подготовки именно военного специалиста проявляется ее функциональная разноаспектность. С одной стороны, формирование самоорганизации определено спецификой организации учебной деятельности курсантов в военном вузе. С другой стороны, в логике концепции модернизации образования, самоорганизация является движущей силой непрерывного профессионального развития военного специалиста [4], самоорганизация наполняет смыслом обучение, позволяет проектировать профессиональное будущее офицера, т.е. является конструктом собственно практической деятельности [5, 6].

### **Методология исследования**

Интерес к самоорганизации подтверждает существующее разнообразие ее трактовок.

Ряд ученых (Е.В. Марусова, О.Н. Первушина, П.Е. Рыженков, А.П. Ситников, Л.М. Хаславская и др.) трактуют самостоятельность как способность личности самостоятельно вырабатывать свой оптимальный индивидуальный стиль деятельности.

Н.К. Тутьшкин полагает самоорганизацию способностью человека быстро, последовательно и творчески перенимать опыт предшествующих поколений в области рациональной организации умственного труда.

С.Н. Ярошенко, Н.Ю. Дудник рассматривают самоорганизацию в контексте профессиональной деятельности, определяя ее как необходимую способность личности для мобилизации ресурса индивидуально-личностных качеств, совершенствования профессионально необходимых черт характера, повышения уровня собственного профессионализма.

К.К. Платонов и М.М. Ведмедев понимают под самоорганизацией деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в самостоятельности.

Не менее значимы для решения проблемы самоорганизации труды ученых (В.И. Андреев, А.К. Громцева, А.Г. Ковалев, Л.И. Рувин-

ский, А.Е. Соловьева, Г.Н. Сериков и др.), в которых самоорганизация рассматривается в контексте саморазвития и самовоспитания личности.

Ю.А. Цагарелли рассматривает самостоятельность как процесс сознательного и целенаправленного конструирования своей личности, исходя из имеющихся эталонных представлений и результатов самооценки.

Разнообразие трактовок самоорганизации объясняется следующим. Во-первых, самоорганизация рассматривается в разных науках: психологии, педагогике, кибернетике, философии, синергетике и др.

Во-вторых, при рассмотрении понятия используются отличающиеся подходы. Проведенный в ходе исследования анализ научной литературы позволил нам выделить личностный, деятельностный, интегральный (личностно-деятельностный), технический, акмеологический, организационно-деятельностный и аксиологический подходы к определению сущности понятия «самоорганизация».

В рамках личностного подхода ученые выделяют и изучают личностное качество или совокупность качеств, которые определяют самоорганизацию. В данном случае ученые рассматривают самоорганизацию как личностное образование. Сторонники деятельностного подхода рассматривают деятельность как образование, подлежащее организации и самоорганизации, таким образом, объектом самоорганизации становится деятельность и ее структура. Стремясь к совмещению положений двух вышеприведенных подходов, представители интегрального подхода рассматривают самоорганизацию деятельности во взаимосвязи со свойствами личности субъекта, которые могут оказать воздействие на результат деятельности. Ученые, работающие в контексте технического подхода, изучают и разрабатывают приемы и техники, повышающие эффективность организации человеком собственной деятельности [3, 7–9].

Представители акмеологического подхода рассматривают самоорганизацию как высший уровень профессиональных способностей. Учитывая положения организационно-деятельностного подхода, самоорганизация рассматривается учеными как процесс деятельности, состоящий из определенных этапов, организуемых самим субъектом. Аксиологический подход к трактовке самоорганизации определяет ее как процесс упорядоченной, сознательной деятельности, побуждаемой и направляемой профессионально значимыми целями и ценностями [7].

В-третьих, авторы сосредоточены на изучении определенных аспектов самоорганизации. Исследователи рассматривают самовоспитание, самореализацию, самообразование, саморазвитие, самовоздействие, самоконтроль, самоанализ, самостоятельную работу, самообразовательную деятельность и др.

Исследована и охарактеризована психическая самоорганизация, самоорганизация учащихся школ, самоорганизация студентов дневных

отделений вузов, самоорганизация аспирантов, самоорганизация студентов заочной формы, самоорганизация в профессиональном становлении личности будущего педагога, но несмотря на объективно существующую актуальность формирования самоорганизации военных специалистов, анализ научной литературы показал, что не имеют широкого представления случаи практического решения обозначенной проблемы.

В проведенном исследовании описана технология формирования самоорганизации курсантов военного вуза посредством возможностей дисциплины «Иностранный язык».

В контексте обучения иностранному языку мы считаем целесообразным рассматривать самоорганизацию в функциональном аспекте [10], тем самым подчеркнув, что ее формирование позволит:

- преодолеть разрыв между теоретическими иноязычными знаниями и практическими иноязычными умениями будущих офицеров;
- спроектировать, оценить возможный результат обучения по дисциплине «Иностранный язык» и определить его роль в комплексной профессиональной подготовке военнослужащего.

В рамках высшей военной школы учеными (А.В. Галямина, О.В. Лебединская, М.А. Пенно) самоорганизация рассмотрена с позиций деятельностного подхода. Мы же разделяем точку зрения ученых, полагающих, что самоорганизация представляет собой личностное образование. В исследовании мы выделяем самостоятельность как качество, детерминирующее самоорганизацию, что актуально в рамках изучения иностранных языков, где традиционно предполагается ее высокий уровень. Самостоятельность является тем внутренним вектором, который определяет готовность курсанта к самоорганизации.

На основании анализа подходов к изучению самоорганизации, признания многоаспектности самоорганизации как образования, рассмотрения самоорганизации в непосредственной связи с процессом изучения иностранных языков в военном вузе нами предлагается следующее ее определение.

Под самоорганизацией при овладении иностранным языком в военном вузе мы понимаем интегральное (междисциплинарное) качество, которое обеспечивает подготовку офицера, способного и готового использовать иностранный язык в таких сферах лингво-информационной деятельности, как поиск и обработка информации, письменный обмен информацией, обсуждение проблем научного и профессионально ориентированного характера для профессионального саморазвития и профессионально-социальной мобильности.

Самостоятельность как внутренний вектор, определяющий готовность курсанта к самоорганизации, может быть трёх видов: репродуктивно-подражательная, поисково-исполнительская и творческая. Самостоятельность репродуктивно-подражательного вида является ба-

зовой, она начинает проявляться в ходе усвоения готовых образцов действий и предполагает направленность обучающихся на осмысление, анализ и сравнение способов их получения [11, 12].

Сформированность репродуктивно-подражательной самостоятельности обуславливает «имитирующе-репродуктивный» [3] уровень самоорганизации. На данном этапе развития самоорганизации сценарий применения иностранного языка в предстоящей профессиональной деятельности курсантами не осознается. Не понимая необходимости и важности применения иностранного языка в профессии, курсанты не проявляют интерес к его изучению, пассивны, не демонстрируют ответственности.

Курсанты самостоятельно не ставят целью своей деятельности овладение иностранным языком, специально ее не планируют. Овладение учебным материалом осуществляется в процессе выполнения заданий и инструкций преподавателя. Курсанты знают способы рациональной организации умственного труда, но при этом не всегда пользуются ими в решении учебных задач.

На этапе формирования поисково-исполнительской самостоятельности имеет место широкое использование ориентиров и опор, которые постепенно приобретают все более свернутый характер. Обучающиеся уже готовы и способны самостоятельно находить пути решения проблемы, предложенной преподавателем [11, 12].

Сформированность поисково-исполнительской самостоятельности определяет «комбинирующе-продуктивный» [3] уровень самоорганизации. На данном этапе курсанты осознают в полной мере цель обучения дисциплине «Иностранный язык» в военном вузе, обусловленную запросом современной служебно-боевой практики, но отмечается недостаток ресурсов (личностных, информационных и др.), обеспечивающих ее достижение. Курсантов характеризует наличие стремлений, они достаточно активны в обучении, ответственны.

Курсанты способны самостоятельно организовывать свою деятельность по изучению иностранного языка, но нуждаются в регулярном руководстве и контроле преподавателя. Курсанты не всегда ставят самостоятельно цель своей учебной деятельности, не всегда самостоятельно ее планируют. Овладение учебным материалом осуществляется при поддержке преподавателя.

Курсанты знают и применяют способы рациональной организации умственного труда, но при этом не всегда используют наиболее эффективные и рациональные. Однако задания выполняют достаточно быстро.

Самостоятельность творческого вида рассматривается как высшая форма проявления познавательной деятельности. Она предполагает самостоятельную постановку задачи, поиск путей ее решения и адекватную самооценку. Самостоятельность творческого вида связана с вы-

ходом за пределы заданной ситуации, поиском новых, оригинальных способов ее решения [11, 12].

Сформированность творческой самостоятельности обуславливает «творческо-преобразующий» [3] уровень самоорганизации. При формировании заданного уровня самоорганизации иностранный язык рассматривается будущими офицерами как способ приобретения профессиональных знаний, умений и навыков, что в свою очередь является индикатором их «мотивационной готовности к профессиональной деятельности» [13]. Курсанты проявляют «инициативную ответственность» [14] в овладении иностранным языком. Их характеризует высокий уровень стремлений, настойчивость и увлеченность, творческий подход и готовность действовать самостоятельно.

Творческо-преобразующая самоорганизация характеризуется развитием у будущих офицеров способности выстраивать свои образовательные траектории в изучении языка благодаря умению ставить гибкие цели собственного учебного труда, применяя наиболее эффективные способы его рациональной организации, умению самостоятельно и целенаправленно планировать свою деятельность.

Военные специалисты, обладающие творческо-преобразующей самоорганизацией, способны видеть зону своего ближайшего профессионального развития, т.е. они осознают границы своего опыта применения иностранного языка в профессиональной деятельности и находят пути их расширения. Мы полагаем, что в процессе формирования творческо-преобразующей самоорганизации обучающиеся оказываются вовлеченными в собственную практическую деятельность.

Опосредованное самостоятельностью формирование самоорганизации возможно в ходе самостоятельной работы. Исходя из уровней самостоятельности (репродуктивно-подражательная, поисково-исполнительская, творческая) и самоорганизации (имитирующе-репродуктивная, комбинирующе-продуктивная, творческо-преобразующая), выделяют три вида самостоятельной работы: воспроизводящая, преобразующая и творческая [11, 12].

Самостоятельная работа воспроизводящего вида способствует формированию репродуктивно-подражательной самостоятельности как основы имитирующе-репродуктивной самоорганизации.

В результате самостоятельной работы воспроизводящего вида обучающиеся приобретают умения принимать учебную цель, уяснять последовательность выполнения задания, накапливать опорные факты и способы деятельности, выполнять задания рациональным способом, адекватно оценивать результаты своей деятельности.

Главным назначением самостоятельной работы воспроизводящего вида мы полагаем ее содействие формированию произвольности действий, закреплению способов деятельности и созданию необходи-

мых условия для перехода обучающихся к выполнению заданий более высокого уровня самостоятельности [11, 12].

Самостоятельная работа преобразующего вида способствует формированию поисково-исполнительской самостоятельности как основы комбинирующе-продуктивной самоорганизации. Самостоятельная работа преобразующего вида также требует управления ею со стороны преподавателя, однако она носит скорее направляющий, чем объясняющий характер, хотя в отдельных случаях могут даваться дополнительные указания, советы, повторные рекомендации о способах ее выполнения. Обучающиеся приобретают умения принимать учебную задачу и отыскивать пути ее решения, трансформировать приобретенные ранее знания и способы деятельности для решения конкретных учебных задач, устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи.

В ходе самостоятельной работы данного вида курсанты приходят к выводу, что имеющихся знаний недостаточно для решения учебной задачи и требуется ознакомление с новым иноязычным материалом. В рамках самостоятельной работы преобразующего вида создаются условия для развития мыслительной активности курсантов, у них формируются приемы и методы познавательной деятельности, внутренние мотивы к познанию. Все вышеперечисленное создает основу для дальнейшей исследовательской и творческой деятельности в процессе овладения иностранным языком [11, 12].

Самостоятельная работа творческого вида способствует формированию творческой самостоятельности как основы творческо-преобразующей самоорганизации практической деятельности.

Творческий вид самостоятельной работы максимально отражает реальное использование иностранного языка в профессиональных целях будущими военными. В результате этого вида работы обучающиеся приобретают умения выделять, формулировать и обосновывать задачу (проблему), находить и реализовать способы ее решения, решать нетиповые задачи (проблемы) на основе ранее накопленного опыта своей деятельности и посредством освоения принципиально новых знаний, обобщать опыт деятельности, проводить сравнительный анализ полученных результатов.

Самостоятельная работа творческого вида характеризуется целенаправленным поиском, обработкой, творческой переработкой, извлечением и использованием курсантами профессионально ориентированной иноязычной информации по специальности в контексте формирования профессиональных компетенций.

### **Исследование и результаты**

В методике преподавания иностранных языков не существует специальных технологий, целенаправленно формирующих самостоя-

тельность или самоорганизацию, но многие из применяемых в образовательной практике обладают потенциалом в разрешении данной проблемы. В логике исследования мы рассматриваем формирование самоорганизации посредством технологии составления компетентностно-ориентированных заданий, понимаемой нами конструктором дидактических образовательных ситуаций, решение которых приведет к планируемому результату.

Поэтапное развитие самоорганизации, ее постепенное усложнение обеспечиваются спектром видов деятельности, заложенных в заданиях: учебной, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной и практической. Выбирая в качестве технологического решения компетентностно-ориентированные задания, мы придерживаемся и закрепленных государственным образовательным стандартом требований к результату освоения образовательной программы вуза, который выражается в формировании компетенций.

В нашем исследовании осуществимо формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, которое реализуется посредством внедрения профессионально ориентированного обучения иностранному языку, технологии, позволяющей интегрировать изучаемую дисциплину в общую концепцию военно-профессиональной подготовки выпускника.

Отдельный интерес представляет формирование профессиональных и военно-профессиональных компетенций в рамках дисциплины «Иностранный язык» посредством организации узкопрофессиональной иноязычной подготовки будущего офицера. Описанное выше возможно вследствие реализации технологии предметно-языкового интегрированного обучения через интеграцию изучения языка и специальных дисциплин при конвергенции их дидактических компонентов.

Компетентностно-ориентированные задания являются дидактической конструкцией, которая используется как для формирования компетенций, так и с целью их проверки [15].

Рассматриваемые задания проектируются в логике таксономии Б. Блума [16] и подразделяются на предметные, межпредметные и практические (рис. 1), ориентированные на реализацию обучающих, поисковых и проблемных задач соответственно [17, 18].

На этапе формирования имитирующе-репродуктивной самоорганизации применяются предметные компетентностно-ориентированные задания с обучающей задачей, выполнение которых реализуется в условиях самостоятельной работы воспроизводящего вида (табл. 1).

На этапе формирования комбинирующе-продуктивной самоорганизации применяются межпредметные компетентностно-ориентированные задания с поисковой задачей, выполнение которых реализуется в условиях самостоятельной работы преобразующего вида (табл. 2).

Знание	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
1. Назовите основные части...	8. Объясните причины того, что...	15. Изобразите информацию графически...	22. Раскройте особенности...	29. Предложите новый (иной вариант...)	36. Ранжируйте... и обоснуйте...
2. Сгруппируйте вместе все...	9. Обрисуйте в общих чертах шаги, необходимые для того, чтобы...	16. Предложите способ, позволяющий ...	23. Проанализируйте структуру... с точки зрения...	30. Разработайте план, позволяющий (препятствующий) ...	37. Определите, какое из решений является оптимальным для...
3. Составьте список понятий, касающихся...	10. Покажите связи, которые, на ваш взгляд, существуют между...	17. Сделайте эскиз рисунка (схемы), который показывает...	24. Составьте перечень основных свойств, характеризующих с точки зрения...	31. Найдите необычный способ, позволяющий...	38. Оцените значимость... для...
4. Расположите в определённом порядке...	11. Постройте прогноз развития...	18. Сравните... и..., а затем обоснуйте...	25. Постройте классификацию на основании...	32. Придумайте ситуацию, которая...	39. Определите возможные критерии оценки...
5. Изложите в форме текста...	12. Прокомментируйте положение о том, что...	19. Проведите (разработайте) эксперимент, подтверждающий ...	26. Найдите в тексте (модели, схеме и т.п.) то, что...	33. Предложите новую (свою) классификацию...	40. Выскажите критические суждения о...
6. Вспомните и напишите...	13. Изложите иначе (переформулируйте) идею о том, что...	20. Проведите презентацию...	27. Сравните точки зрения... и... на...	34. Напишите возможный сценарий развития...	41. Оцените возможности... для...
7. Прочтите самостоятельно ...	14. Приведите пример того, что (как, где)...	21. Расчитайте на основании данных о...	28. Выявите принципы, лежащие в основе...	35. Изложите в форме... своё мнение (понимание)...	42. Проведите экспертизу состояния...

Рис. 1. «Конструктор условий задач», разработанный Л.С. Илюшиным, в основу которого положена таксономия целей Б. Блума

Т а б л и ц а 1

**Пример компетентностно-ориентированного задания для формирования имитирующе-репродуктивной самоорганизации**

**Компетентностно-ориентированное задание (КОЗ)**  
по дисциплине «Иностранный язык»: подготовка сообщения по теме  
«Army Vehicles & Platforms: Armored Fighting Vehicles»

**Формируемые компетенции:** коммуникативная.

**ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

**Актуальность:** при обучении иностранному языку в военном вузе особое внимание уделяется формированию способности будущего офицера применять полученную информацию в собственном продукте иноязычной деятельности в устной или письменной форме.

**Цели:** подготовить устное сообщение на иностранном языке.

**Задачи:** изучить представленный иноязычный материал, выполнить задания в предложенном порядке, оценить достаточность материала в контексте выполнения итогового задания, осуществить поиск недостающей информации, представить выполненное итоговое задание, быть готовым ответить на вопросы, теме.

**Местоположение задания, разработанных материалов:** лингво-информационная среда военного института, онлайн-курс «English for the Military».

**Количество аудиторных часов:** 2 часа.

**Контингент участников:** курсанты первого года обучения специальности 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения».

**Ожидаемые результаты:** под руководством преподавателя научиться выбирать средства и виды деятельности для достижения цели, планомерно усвоить порядок действий в работе с иноязычными информационными ресурсами, научиться осуществлять отбор стратегий применения реализованного языкового материала.

**Достижимые уровни знаний:** знать основные лексические единицы общего и терминологического характера с учетом их контекстуального значения, знать закономерности грамматического строя изучаемого языка, знать алгоритмы различных видов чтения, знать лексические и грамматические нормы делового стиля общения, знать принципы построения устного высказывания на иностранном языке.

**Достижимые уровни умений:** уметь применять лексические единицы и грамматические конструкции, уметь осуществлять чтение профессионально ориентированных текстов, уметь извлекать информацию иноязычного текста с различной степенью полноты интерпретации, уметь логически верно организовывать устную речь с учетом функциональных особенностей делового стиля общения.

**Достижимые уровни личностных качеств:** репродуктивно-подражательная самостоятельность, имитирующе-репродуктивная самоорганизация.

#### **СОДЕРЖАНИЕ КОЗ**

**Описание ситуации:** вы, являясь действующим преподавателем военного вуза, получили распоряжение убыть в командировку к месту проведения специальной военной операции. После возвращения к постоянному месту службы вам необходимо довести информацию до обучающихся, рассказать об образцах бронетехники стран НАТО, которая используется в районе ведения боевых действий. Интерес представляют те виды техники, которые состоят на вооружении войск национальной гвардии России, например бронетранспортеры и боевые машины пехоты.

**Информация, необходимая курсанту для выполнения задания:** разработанный преподавателем учебно-методический комплекс, содержащий текст «Armored Fighting Vehicles», задания, направленные на понимание основных элементов содержания текста, коммуникативные задания, сеть Интернет.

**Формулировка задания:** подготовьте устное сообщение, в котором вы должны осветить образцы бронетехники стран НАТО, используемые в ходе специальной военной операции (бронетранспортеры, боевые машины пехоты). В сообщении обратите внимание на семейство каждого упомянутого вида бронетехники. Определите назначение бронетехники, основные технические характеристики. Представьте сообщение, будьте готовы ответить на вопросы по теме.

**Бланк выполнения задания:** задание оформляется в свободной форме.

**Вспомогательные задания:** подготовьте мультимедийную презентацию для сопровождения сообщения.

**Технологии оценки результативности:** оценивание осуществляется по следующим критериям: ясность, лаконичность, последовательность изложения; умение раскрыть сущность реализованного; соответствие выбранных для визуализации средств (при наличии); умение отвечать на вопросы; определение возможных направлений дальнейшего изучения или применения реализованного.

#### **ТЕХНОЛОГИЯ ВНЕДРЕНИЯ**

**Необходимые ресурсы:**

Материально-технические: компьютерный класс с интерактивным комплектом и доступом к сети Интернет.

Дидактические и методические: разработанный учебно-методический комплекс с определенной (указанной) последовательностью выполнения заданий.

**Дополнительная подготовка обучающихся:** консультации преподавателя кафедры иностранных языков.

**Дополнительная подготовка педагогов:** понимание специфики факультета

**Пример компетентностно-ориентированного задания для формирования комбинированно-продуктивной самоорганизации**

**Компетентностно-ориентированное задание (КОЗ)**

по дисциплине «Иностранный язык»: подготовка проекта по теме «Эксплуатация вооружения, военной и специальной техники (ВВСТ)»/ “Maintenance of Armament and Military Equipment”

**Формируемые компетенции:** коммуникативная, профессиональная (способность организовывать работу по эксплуатации транспортных средств специального назначения), военно-профессиональная (способность выполнять служебно-боевые задачи в условиях воздействий негативных факторов).

**ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

**Актуальность:** реализация принципа функциональности иноязычной подготовки, который заключается в актуализации знаний, полученных при изучении специальных военных дисциплин.

**Цели:** подготовить интегрированный проект на иностранном языке.

**Задачи:** определить цели и задачи, порядок и способы их реализации, изучить представленный иноязычный материал, осуществить поиск недостающей информации, представить выполненное итоговое задание, быть готовым ответить на вопросы.

**Местоположение задания, разработанных материалов:** литьво-информационная среда военного института, онлайн-курс «English for the Military».

**Количество аудиторных часов:** 4 часа.

**Контингент участников:** курсанты второго года обучения специальности 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения».

**Ожидаемые результаты:** ставить цели и задачи на каждом этапе при выполнении задания, оценивать вероятность достижения цели, выбирать средства и виды деятельности для достижения цели, овладеть приемом переноса знаний из одной предметной области другую, структурировать и интегрировать знания из различных предметных областей, применять разные способы и приемы работы с информационными ресурсами.

**Достижимые уровни знаний:** знать основные лексические единицы общего и терминологического характера с учетом их контекстуального значения, знать закономерности грамматического строя изучаемого языка, знать алгоритмы различных видов чтения, знать функциональные стили общения, принципы построения устного и письменного высказывания на иностранном языке.

**Достижимые уровни умений:** уметь применять лексические единицы и грамматические конструкции, уметь осуществлять чтение профессионально ориентированных текстов, уметь извлекать информацию иноязычного текста с различной степенью полноты интерпретации, уметь соотносить языковые средства изучаемого иностранного языка с ситуациями речевого поведения, уметь логически верно организовывать устную речь с учетом функциональных особенностей делового стиля общения.

**Достижимые уровни личностных качеств:** поисково-исполнительская самостоятельность, комбинированно-продуктивная самоорганизация.

**СОДЕРЖАНИЕ КОЗ**

**Описание ситуации / Situation Description:** вы – офицер-организатор эксплуатации изделий ВВСТ. Вы отвечаете за организацию эксплуатации, решения по эксплуатации. Вам поставлена задача осуществить подготовку и последующую переброску ВВСТ через лесисто-болотистую местность.

You are an officer organizing maintenance of armament and military equipment. You are responsible for maintenance organization and all final maintenance decisions. You are tasked to transfer equipment through the marshy and forested terrain.

**Информация, необходимая курсанту для выполнения задания:** подготовленный преподавателем текст «Special Conditions of Military Equipment Operation», сеть Интернет.

**Формулировка задания / Task Formulation:** доведите до личного состава информацию об особых условиях эксплуатации вооружения, военной и специальной техники. Какое влияние они оказывают на эксплуатацию? Раскройте особенности лесисто-болотистой местности, последовательность подготовки к эксплуатации в данной местности.

Bring the information about the special conditions of military equipment operation. What impact do they have on operation? Bring the features of the marshy and forested terrain, the sequence of preparation for operation in this area.

**Бланк выполнения задания:** задание оформляется и представляется в свободной форме.

**Вспомогательные задания:** подготовьте мультимедийную интерактивную презентацию для отображения информации проекта, используйте инфографику.

**Технологии оценки результативности:** оценивание осуществляется по следующим критериям: постановка цели и задачи; ясность, полнота и детальность, последовательность изложения; умение раскрыть сущность реализованного; соответствие выбранных для визуализации средств (при наличии); умение аргументированно отвечать на вопросы; определение возможных направлений дальнейшего изучения или применения реализованного.

### **ТЕХНОЛОГИЯ ВНЕДРЕНИЯ**

**Необходимые ресурсы:**

Материально-технические: компьютерный класс с интерактивным комплектом и доступом к сети Интернет.

**Дополнительная подготовка обучающихся:** консультации преподавателя кафедры иностранных языков.

**Дополнительная подготовка педагогов:** понимание специфики факультета, взаимодействие с преподавателями кафедр конструкции и эксплуатации автобронетанковой техники

На этапе формирования творческо-преобразующей самоорганизации применяются практические компетентностно-ориентированные задания с проблемной задачей, выполнение которых реализуется в условиях самостоятельной работы творческого вида (табл. 3).

Таблица 3

### **Пример компетентностно-ориентированного задания для формирования творческо-преобразующей самоорганизации**

#### **Компетентностно-ориентированное задание (КОЗ)**

по дисциплине «Иностранный язык»: подготовка научно-исследовательской работы по теме “Theory of Motion of Wheeled Combat Vehicles: Braking Stability”

**Формируемые компетенции:** коммуникативная, профессиональная (способность организовывать работу по эксплуатации транспортных средств специального назначения), военно-профессиональная (способность выполнять служебно-боевые задачи в условиях воздействий негативных факторов).

#### **ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

**Актуальность:** формирование у курсантов способности и готовности применять знания и умения, приобретенные при изучении дисциплины «Иностранный язык» для решения практических задач.

**Цели:** подготовить научно-исследовательскую работу на иностранном языке.

**Задачи:** развивать собственные профессиональные знания в ходе решения практических задач, самостоятельно организовывать деятельность в сфере профессионального развития.

**Местоположение задания, разработанных материалов:** лингво-информационная среда военного института, онлайн-курс «English for the Military».

**Количество аудиторных часов:** 6 часов.

**Контингент участников:** курсанты второго года обучения специальности 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения».

**Ожидаемые результаты:** соотносить планируемый результат с предпринимаемыми действиями, соотносить действия, предпринимаемые для решения задач, с действиями практической (профессиональной) деятельности.

**Достижимые уровни знаний/умений:** знать иностранный язык в объеме, необходимом для поиска и обработки информации, письменного обмена информацией, обсуждения проблем научного и профессионально ориентированного характера.

**Достижимые уровни личностных качеств:** творческая самостоятельность, творческо-преобразующая самоорганизация.

#### **СОДЕРЖАНИЕ КОЗ**

**Situation Description:** You are a military engineer. The area of your expertise is theoretical research in the field of the theory of movement of wheeled combat vehicles. Your work is related to the study of the influence of various factors on the operational properties of wheeled vehicles.

**Информация, необходимая курсанту для выполнения задания:** сеть Интернет.

**Task Formulation:** Statistical analysis of traffic accidents resulting from braking shows that 70–80 percent of them are accompanied by a skid with a working brake system. The majority of the accidents is determined by the loss of braking stability. What braking modes can be applied to maintain stability and avoid an accident? What conclusions can be drawn about the equipment of the braking system of wheeled combat vehicles?

**Бланк выполнения задания:** задание оформляется и представляется преподавателю в форме отчета о научно-исследовательской работе.

**Технологии оценки результативности:** оценивание осуществляется по следующим критериям: постановка цели и задач; ясность, полнота и детальность, последовательность изложения; умение раскрыть сущность реализованного; владение материалом; определение возможных направлений дальнейшего изучения или применения реализованного.

#### **ТЕХНОЛОГИЯ ВНЕДРЕНИЯ**

**Необходимые ресурсы:**

Материально-технические: компьютерный класс с интерактивным комплектом и доступом к сети Интернет.

**Дополнительная подготовка обучающихся:** консультации преподавателя кафедры иностранных языков, преподавателей кафедр конструкции и эксплуатации автобронетанковой техники.

**Дополнительная подготовка педагогов:** понимание специфики факультета, взаимодействие с преподавателями кафедр конструкции и эксплуатации автобронетанковой техники, посещение занятий, проводимых на специализированных кафедрах

В процессе исследования получен опыт применения технологии составления компетентностно-ориентированных заданий в контексте формирования самоорганизации. При обобщении результатов опытного обучения определено, что 83% обучающихся признают профессиональную значимость самоорганизации, имеют убеждение в необходимости изучения дисциплины «Иностранный язык». Тем не менее лишь 47% участни-

ков исследования принимают на себя ответственность за свое ближайшее профессиональное будущее и нацелены на практическое применение иноязычных знаний, навыков в профессиональной деятельности.

Самоорганизация определяет и успеваемость курсанта по дисциплине «Иностранный язык», что особо показательно в условиях военного вуза при имеющейся ограниченности времени на самостоятельную подготовку. В данном случае критерием сформированности самоорганизации рассматривается качество подготовки курсантов к занятиям по иностранному языку.

Значимые трансформации обучающихся, которые заключаются в способности последних осуществлять рациональную организацию своей деятельности по изучению иностранного языка, фиксировались авторами в ходе практических и контрольных занятий, во время контроля самостоятельной подготовки и проведения консультаций.

Курсантов-участников опытного обучения характеризует развитость волевых качеств. Обучающиеся способны мобилизовать свои силы и сконцентрироваться на выполнении задания. Это является еще одним критерием сформированности самоорганизации.

Сформированность самоорганизации подтверждена не только наблюдаемыми и фиксируемыми качественными изменениями поведения обучающихся, но и результатами проведенной диагностики, в которой оценивался общий уровень самоорганизации посредством определения уровня развития ее отдельных функциональных компонентов. Для интерпретации полученных результатов были выделены особенности взаимосвязей между компонентами самоорганизации. Значимая взаимосвязь была выявлена между анализом ситуации и самоконтролем ( $r = 0,44, p < 0,02$ ), анализом ситуации и волевыми усилиями ( $r = 0,40, p < 0,01$ ), анализом ситуации и целеполаганием ( $r = 0,42, p < 0,05$ ), целеполаганием и самоконтролем ( $r = 0,35, p < 0,01$ ).

Результаты исследования показали, что 52% курсантов, принимавших участие в опытном обучении, имеют сформированную имитирующе-репродуктивную самоорганизацию, 31% – комбинирующе-продуктивную, 17% – творческо-преобразующую. Анализ полученных данных позволил установить, что творческо-преобразующий уровень самоорганизации, обусловленный высокой интеграцией таких компонентов, как целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевые усилия, имеют успешно обучающиеся курсанты.

### **Заключение**

Применение компетентностно-ориентированных заданий позволяет отразить в содержании дисциплины «Иностранный язык» всю комплексность и разнообразие профессионально значимых для будущих офицеров ситуаций. Данная интеграция разрешает объективно су-

ществующие противоречия между разобщенностью получаемых обучающимися знаний по разным дисциплинам и необходимостью применять их комплексно в профессиональной деятельности.

Опыт применения комплексно-ориентированных заданий позволяет пересмотреть роль иностранного языка в подготовке военного специалиста, отойти от дисциплинарного принципа обучения и изучения иностранного языка к интегративному, который дает будущим офицерам полное представление о применении и возможностях иностранного языка в предстоящей профессиональной деятельности.

Рассматриваемые интегративные тенденции позволяют выделить в качестве одной из целей обучения иностранному языку в военном вузе формирование самоорганизации как интегрального качества, обеспечивающего искомую целостность системы иноязычных знаний, умений и навыков курсантов. Необходимо отметить, что формированию самоорганизации способствует сама концепция компетентностно-ориентированных заданий, которая предполагает выход обучающегося из позиции подчиняющегося. Еще одним бесспорным преимуществом применения компетентностно-ориентированных заданий является возможность системного всестороннего воздействия на процесс формирования профессиональных и военно-профессиональных компетенций.

В контексте построения методической системы обучения в цепочке субъектов кадет – курсант – адъютант перспективным полагаем составление компетентностно-ориентированных заданий для адъютантов по специальности «Вооружение и военная техника».

#### Список источников

1. *Бабанский Ю.К.* Рациональная организация учебной деятельности. М., 1981.
2. *Котова С.С., Шахматова О.Н.* Психологические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов / С.С. Котова, О.Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. 2007. № 4. С. 91–98.
3. *Котова С.С.* Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 208 с.
4. *Безукладников К.Э., Вахрушева О.В.* Проектирование лингво-информационной среды военного вуза: содержательный и технологический аспект // Язык и культура. 2022. № 60. С. 103–125.
5. *Лебединская О.В.* Самоорганизация иноязычной учебной деятельности курсантов военного вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. № 2-3. С. 616–620.
6. *Лебединская О.В.* Комплект обучающих программ как средство индивидуализации иноязычной самоподготовки курсантов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. № 2-4. С. 907–910.
7. *Яновская Т.Э.* К вопросу о понятии «Самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // Естественно-гуманитарные исследования. 2013. № 2. С. 89–95.
8. *Галямина А.В.* Формирование компетенции самоорганизации учебной деятельности курсантов военных вузов : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2017. 243 с.

9. **Пенно М.А.** Реализация самообразовательной деятельности курсантов военных вузов (на примере изучения иностранных языков) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. № 5-1. С. 264–268.
10. **Осмоловская С.М.** Функциональность и дисфункциональность профессионального образования // Образование и право. 2021. № 9. С. 229–232.
11. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Романов А.А., Вахрушева О.В.** Самостоятельная работа по овладению иностранным языком как основа самоорганизации будущего офицера // Язык и культура. 2019. № 47. С. 131–153.
12. **Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Вахрушева О.В.** Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации // Язык и культура. 2018. № 41. С. 217–240.
13. **Кочнева Е.М., Жарова Д.В., Костылева Е.А.** Учебно-профессиональная деятельность студентов и ее специфика в контексте подготовки обучающихся вуза к проектированию своего профессионального будущего // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 4 (17). С. 362–368.
14. **Корицунова О.В.** Компетентностно-ориентированные задания как средство достижения современных образовательных результатов // Концепт. 2016. № 1. С. 6–10.
15. **Фасоля А.Н.** Компетентностно-ориентированные задачи // География. Все для учителя. 2015. № 11. С. 6–9.
16. **Илюшин Л.С.** Использование «Конструктора задач» в разработке современного урока // Школьные технологии. 2013. № 1. С. 123–132.
17. **Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования /** А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков, И.В. Клещева, А.Ш. Багаутдинова, М.Б. Будько, М.Ю. Будько, А.О. Вознесенская, Л.А. Забодалова, Л.А. Надточий, О.Ю. Орлова. СПб. : НИУ ИТМО, 2014. 99 с.
18. **Загорюлько Л.Л., Гавриленко М.В., Кафтанов Р.А.** Интеграция знаний по иностранному языку и военно-профессиональным дисциплинам : метод. рекомендации для преподавателей по решению междисциплинарных задач в военном вузе. Новосибирск : НВИ ВВ имени генерала армии И.К. Яковлева МВД РФ, 2015. 19 с.

#### References

1. Babanskij Yu.K. (1981) Racional'naya organizaciya uchebnoj deyatel'nosti [Rational organization of educational activities]. M.
2. Kotova S.S., Shahmatova O.N. (2007) Psihologicheskie osobennosti samoorganizacii uchebnoj deyatel'nosti studentov [Psychological features of self-organization of educational activity of students] // Nauchnye issledovaniya v obrazovanii. 4. pp. 91–98.
3. Kotova S.S. (2012) Samoorganizaciya uchebno-professional'noj deyatel'nosti studentov: monografiya [Self-organization of educational and professional activities of students]. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta. 208 p.
4. Bezukladnikov K.E., Vahrusheva O.V. (2022) Proektirovanie lingvo-informacionnoj sredy voennogo vuza: sodержatel'nyj i tekhnologicheskij aspekt [Design of the linguo-informational environment of a military university: content and technological aspect] // Yazyk i kul'tura. 60. pp. 103–125.
5. Lebedinskaya O.V. (2012) Samoorganizaciya inoyazychnoj uchebnoj deyatel'nosti kursantov voennogo vuza [Self-organization of foreign-language educational activities of military university cadets] // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2-3. pp. 616–620.
6. Lebedinskaya O.V. (2012) Komplekt obuchayushchih programm kak sredstvo individualizacii inoyazychnoj samopodgotovki kursantov [A set of training programs as a means of individualization of foreign language self-training of cadets] // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2-4. pp. 907–910.

7. Yanovskaya T.E. (2013) K voprosu o ponyatii 'Samoorganizaciya' v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh [To the issue of the concept of 'Self-organization' in psychological and pedagogical research] // *Estestvenno-gumanitarnye issledovaniya*. 2. pp. 89–95.
8. Galyamina A.V. (2017) Formirovanie kompetencii samoorganizacii uchebnoj deyatel'nosti kursantov voennykh vuzov [Building of the self-organization competence of educational activity in military universities cadets]. Pedagogics cand. dis. Kaliningrad. 243 p.
9. Penno M.A. (2015) Realizaciya samoobrazovatel'noj deyatel'nosti kursantov voennykh vuzov (na primere izucheniya inostrannykh yazykov) [Implementation of self-educational activity of military universities cadets (on the example of foreign languages studies)] // *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 5-1. pp. 264–268.
10. Osmolovskaya S.M. (2021) Funkcional'nost' i disfunkcional'nost' professional'nogo obrazovaniya [Functionality and dysfunctionality of vocational education] // *Obrazovanie i pravo*. 9. pp. 229–232.
11. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Romanov A.A., Vahrusheva O.V. (2019) Samostoyatel'naya rabota po ovladeniyu inostrannym yazykom kak osnova samoorganizacii budushchego oficera [Independent work on mastering a foreign language as the basis for self-organization of the future officer] // *Yazyk i kul'tura*. 47. pp. 131–153.
12. Bezukladnikov K.E., Kruze B.A., Vahrusheva O.V. (2018) Obuchenie inostrannomu yazyku kursantov voennogo vuza v usloviyakh samoorganizacii [Teaching a foreign language to military university cadets via self-organization] // *Yazyk i kul'tura*. 41. pp. 217–240.
13. Kochneva E.M., Zharova D.V., Kostyleva E.A. (2016) Uchebno-professional'naya deyatel'nost' studentov i ee specifika v kontekste podgotovki obuchayushchihsya vuza k proektirovaniyu svoego professional'nogo budushchego [Educational and professional activity of students and its specificity in the context of preparation of university students to design their professional future] // *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psihologiya*. 4 (17). pp. 362–368.
14. Korshunova O.V. (2016) Kompetentnostno-orientirovannye zadaniya kak sredstvo dostizheniya sovremennyykh obrazovatel'nykh rezul'tatov [Competence-oriented tasks as a means of achieving modern educational results] // *Koncept*. 1. pp. 6–10.
15. Fasolya A.N. (2015) Kompetentnostno-orientirovannye zadachi [Competence-oriented tasks] // *Geografiya. Vse dlya uchitelya*. 11. pp. 6–9.
16. Ilyushin L.S. (2013) Ispol'zovanie 'Konstruktora zadach' v razrabotke sovremennogo uroka [Using the 'Problem Builder' in the development of a modern lesson] // *Shkol'nye tekhnologii*. 1. pp. 123–132.
17. Shekhonin A.A., et al. (2014) Kompetentnostno-orientirovannye zadaniya v sisteme vysshego obrazovaniya [Competence-oriented tasks in the system of higher education]. SPb: NIU ITMO. 99 p.
18. Zagorul'ko L.P., Gavrilenko M.V., Kaftanov R.A. (2015) Integraciya znanij po inostrannomu yazyku i voenno-professional'nykh disciplinam: metodicheskie rekomendacii dlya prepodavatelej po resheniyu mezhdisciplinarnykh zadach v voennom vuze [Integration of knowledge in a foreign language and military professional disciplines: guidelines for teachers on solving interdisciplinary problems in a military university]. Novosibirsk: NVI VV imeni generala armii I.K. Yakovleva MVD RF. 19 p.

***Информация об авторах:***

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

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

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the authors:***

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

**Vakhrusheva O.V.**, Ph.D. (Education), 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

***The authors declare no conflicts of interests.***

*Поступила в редакцию 28.04.2023; принята к публикации 12.05.2023*

*Received 28.04.2023; accepted for publication 12.05.2023*

Научная статья

УДК 378.016

doi: 10.17223/19996195/62/10

## **Использование кейс-метода для развития лексических компетенций студентов медицинских специальностей в курсе «Иностранный (французский) язык в профессиональной сфере»**

**Ираида Евгеньевна Брыксина<sup>1</sup>, Анна Константиновна Деркач<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> *Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,*

*Тамбов, Россия*

<sup>1</sup> *bruxina68@mail.ru*

<sup>2</sup> *ilanne@mail.ru*

**Аннотация.** Рассматриваются возможности использования кейс-метода в обучении студентов медицинских направлений подготовки в курсе «Иностранный (французский) язык в профессиональной сфере». Представлено теоретическое описание кейс-метода (метода решения ситуационных задач), возможности его применения в контексте технологий обучения в современной системе высшего образования. Обосновано значение метода как эффективного средства для развития профессиональных и лексических компетенций обучаемых в учебном процессе. Определены сферы общения будущих врачей и выделены наиболее важные темы для изучения на иностранном языке. Доказано преимущество использования метода, так как с помощью анализа практических ситуационных задач обучаемым предлагается проанализировать и обсудить проблемы профессиональной деятельности и осмыслить возможные решения. Разработан учебный кейс по теме «Роль афферентных волокон блуждающего нерва в регуляции дыхания» по дисциплине «Нормальная физиология», раздел «Физиология дыхательной системы».

Учебный материал был взят из учебника академика РАМН К.В. Судакова «Нормальная физиология. Ситуационные задачи и тесты», который используется при изучении темы в Московском государственном медико-стоматологическом университете имени А.И. Евдокимова на лечебном факультете, и переведен авторами на французский язык. Представлен алгоритм работы с использованием кейс-метода на занятиях по иностранному языку (французскому), состоящий из четырех этапов: этап методической подготовки, этап погружения в ситуацию общения, этап анализа заданий и методов решения, этап контроля формирования лексических компетенций. Проведена апробация кейс-метода в рамках изучения темы «Physiologie du système respiratoire»: разработаны тесты с вариантами ответов и анкета на платформе quizizz.com, показывающие соотношение верно выполненных заданий и общего количества вопросов. В качестве компонента работы с кейсом предлагаются задания в форме «web-quest»: пересказ (retellingtasks), загадки (mysterytasks), решение спорных проблем (consensusbuildingtasks), оценочные задания (judgmenttasks), научные задания (scientiftasks).

**Ключевые слова:** кейс-метод, кейс, французский язык в профессиональной коммуникации, медицинские специальности, взаимодействие, лексические компетенции

*Для цитирования:* Брыксина И.Е., Деркач А.К. Использование кейс-метода для развития лексических компетенций студентов медицинских специальностей в курсе «Иностранный (французский) язык в профессиональной сфере» // Язык и культура. 2023. № 62. С. 183–198. doi: 10.17223/19996195/62/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/62/10

## **The use of the case method for the development of lexical competencies of students of medical specialties in the course "Foreign (French) language in the professional field"**

**Iraida Y. Bryxina<sup>1</sup>, Anna K. Derkach<sup>2</sup>**

*<sup>1,2</sup> Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia*

*<sup>1</sup> bryxina68@mail.ru*

*<sup>2</sup> ilanne@mail.ru*

**Abstract.** The possibilities of using the case method in teaching medical students in the course "Foreign (French) language in the professional field" are considered. A theoretical description of the case method (a method for solving situational problems), the possibility of its application in the context of learning technologies in the modern system of higher education is presented. The significance of the method as an effective means for the development of professional and lexical competencies of students in the educational process is substantiated. The spheres of communication of the professional activity of future doctors are determined and the most important topics for studying in a foreign language are highlighted. The advantage of using the method has been proven, since with the help of the analysis of practical situational problems, students are invited to analyze and discuss the problems of professional activity and comprehend possible solutions. A training case was developed on the topic "The role of afferent fibers of the vagus nerve in the regulation of respiration" in the discipline "Normal physiology", section "Physiology of the respiratory system".

The educational material was taken from the textbook of Academician of the Russian Academy of Medical Sciences K.V. Sudakov, Normal Physiology. Situational tasks and tests, which is used when studying the topic at MSMSU at the Faculty of Medicine, and translated by the authors into French. The algorithm of work with the use of the case method in the classroom in a foreign language (French) is presented, consisting of four stages: the stage of methodological preparation, the stage of immersion in the situation of communication, the stage of analyzing tasks and solution methods, the stage of controlling the formation of lexical competencies. The case method was tested as part of the study of the topic "Physiologie du système respiratoire": multiple choice tests and a questionnaire on the quizizz.com platform were developed, showing the ratio of correctly completed tasks and the total number of questions. As a component of working with the case, tasks are offered in the form of a "web-quest": retelling (retelling tasks); riddles (mystery tasks); solving controversial problems (consensus building tasks); evaluation tasks (judgment tasks); scientific tasks (scientific tasks)

**Keywords:** case method, case, French in professional communication, medical specialties, interaction, lexical competencies

**For citation:** Bryxina I.Y., Derkach A.K. The use of the case method for the development of lexical competencies of students of medical specialties in the course "Foreign (French) language in the professional field". *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 183-198. doi: 10.17223/19996195/62/10

## **Введение**

Тема, рассматриваемая в данной статье, является актуальной для обсуждения технологий обучения в современной системе высшего образования. Традиционные методы обучения иноязычной лексике в сфере профессиональной коммуникации часто не отвечают потребностям выпускников вуза.

Кейс-метод относится к практико-ориентированным методам обучения, которые подразумевают не только владение теоретическим материалом, но и проработку ситуаций, практических задач, служащих моделью действий специалиста в реальных условиях профессиональной коммуникации. Имеются основания полагать, что использование кейс-метода в рамках освоения иностранного (французского) языка студентами нелингвистических (медицинских) специальностей обеспечивает развитие у обучаемых способностей применять современные коммуникативные технологии, а именно УК-4, что соответствует требованиям ФГОС ВО 3++.

Целью данного исследования является описание кейс-метода в обучении иностранному языку и доказательство возможности его применения как эффективного инструмента для развития профессиональных и лексических компетенций будущих врачей в медицинских вузах.

В современном обществе значимость изучения иностранного языка не вызывает сомнений. Изучение иностранного языка в медицинских вузах является обязательным компонентом профессиональной подготовки будущих специалистов. Современная концепция языкового образования имеет своей целью профессионально ориентированное обучение студентов иностранному языку, формирование необходимых компетенций для использования иностранного языка с учетом потребностей будущей профессии. С помощью иностранного языка медицинский работник сможет повышать свою квалификацию, получит возможность изучения специальной литературы, сайтов, статей, исследовательских работ на иностранных языках, сможет посещать международные конференции и проходить стажировки за рубежом, обмениваться опытом с иностранными коллегами. Можно выделить следующие сферы общения в профессиональной деятельности выпускников медицинских вузов, требующие наличия лингвистических компетенций:

– обсуждение профессиональных ситуаций с использованием медицинских терминов;

- составление и перевод медицинской документации, включающие в себя описание болезней, методов лечения, методик, экспериментов, процедур, препаратов, технических средств;

- участие в международных профессиональных мероприятиях: конференциях, семинарах, обучающих программах с целью повышения квалификации;

- общение с пациентом, не знающим русского языка, в экстренных ситуациях.

Кейс-метод может использоваться как эффективное средство для развития лингвистических компетенций с помощью анализа практических ситуационных задач, обсуждения и принятия решений в профессиональной сфере. Кейс-метод впервые был использован в Гарвардской школе бизнеса в 1921 г. и получил широкое распространение в сфере высшего образования. Применение кейс-метода направлено на формирование у обучающихся необходимых профессиональных компетенций, навыков когнитивной деятельности, развитие индивидуальных способностей [1. Р. 12]. Использование кейс-метода в обучении характеризуется отсутствием универсальной технологии разработки учебных кейсов и высокой специфичностью, зависящей от предмета изучения [2]. В работах зарубежных и отечественных исследователей кейс-метод рассматривается как стратегический инструмент исследования [3], технология образовательной деятельности [4], один из методов обучения [5].

Метод интересен тем, что основывается на интегрированном обучении иностранному языку и специальности будущих врачей, поощряет рефлексии обучаемых и развивает их критическое мышление. В основе использования кейс-метода лежит поиск и обработка реальной жизненной ситуации. Кейс-метод ставит своей целью описание ситуации, которая содержит в себе проблемную установку, и способа решения проблемы. Широкое применение данного метода объясняется тем, что прорабатываемая ситуация максимально приближена к профессионально ориентированной модели поведения будущих специалистов в условиях профессионального взаимодействия. Это создает достаточно высокую степень заинтересованности среди студентов, а также способствует повышению их мотивационного уровня [6]. Преподаватели, использующие кейс-метод, отмечают, что высказывания обучающихся носят более естественный характер, если обучение организовано в форме мультигруппового общения [7]. Мы разделяем мнение У.О. Максудова, что «для эффективного обучения очень важно вовлечь всех членов группы в процесс обсуждения. Преподаватель при этом не является непосредственным участником обсуждения, его задача – продвигать учащихся к полноценному, продуктивному взаимодействию, задавать и корректировать при необходимости направление дискуссии» [8. С. 250].

Медицинские кейсы являются интерактивным средством обучения, предлагают будущему врачу проанализировать конкретные клинические ситуации, изучить последовательность действий и пути решения проблемы пациента. Случаи из медицинской практики не эксплицируются преподавателем, студенты самостоятельно рассматривают возможные пути решения проблемы пациента, обсуждают их в группе, что способствует совершенствованию реальной модели профессионального общения. Кейсы могут быть представлены в виде «сценария», который будущие врачи проходят пошагово, закрепляя полученные в учебной аудитории знания. Такие кейсы представлены, например, в формате PDF на портале National Center for Case Study Teaching in Science. Сборник интерактивных медицинских кейсов преподаватель и студенты могут найти на сайте New England Journal of Medicine.

### **Методология исследования**

В качестве теоретико-методологической стратегии исследования нами предлагается личностно-деятельностный подход [9], который позволяет комплексно подойти к личностной самореализации обучающегося. Это предоставляет будущему специалисту возможность активного участия в создании содержания своего образования, разработке личностной траектории в изучении иностранного языка и специальности, вместе с преподавателем проектировать будущую профессиональную деятельность. В процессе деятельности меняются взаимоотношения преподавателя и студента, обучающиеся учатся самостоятельно находить и анализировать проблемы, формулировать цели обучения, обсуждать практические ситуационные задачи, принимать решения. Обучение иностранному языку будущих врачей преломляется через личность студента, его цели и перспективы профессионального развития, преобразуется от исполнительно-репродуктивной к инициативно-творческой и автономной. В процессе обучения студенты учатся применять современные информационные и коммуникационные технологии, развивают навыки взаимодействия с другими специалистами в ситуации иноязычного общения, совершенствуют языковые компетенции для обсуждения профессиональной проблемы на иностранном языке.

Концепция контекстного подхода, которая была разработана А.А. Вербицким в 1991 г., во многом уточняет положения личностно-деятельностного подхода. «Контекстное обучение – это обучение, в котором на языке науки и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности» [10. С. 72]. Согласно данной теории, при создании необходимых психологических, педагогических и методических условий

происходит трансформация учебной деятельности в профессиональную.

### **Содержание кейса для развития лексических компетенций студентов медицинских специальностей**

В процессе исследования тематического содержания учебных кейсов по нормальной физиологии человека было определено 10 основных тем. По каждой теме авторы составили учебные кейсы с целью развития лексических компетенций и практической ориентированности обучающихся. Список тем и примеров содержания кейсов по ним представлен в табл. 1.

Таблица 1

#### **Темы и примеры содержания кейсов для работы в рамках курса «Иностранный (французский) язык в профессиональной сфере»**

Тема	Предлагаемые кейсы
1. Physiologie des tissus excitables	– discuter des propriétés des tissus nerveux et musculaire; – construire le graphique du développement du potentiel d'action
2. Physiologie générale du système nerveux central	– expliquer l'action de différents neurotransmetteurs dans les synapses chimiques; – envisager le mécanisme de la propagation de l'excitation
3. Physiologie spéciale du système nerveux central	– choisir un modèle correct du système nerveux central; – discuter d'un cas clinique concernant la lésion du cervelet
4. Physiologie des muscles	– déterminer les propriétés des muscles de différents types; – discuter de la contraction musculaire dans le contexte de l'effort physique
5. Physiologie du système cardio-vasculaire	– dessiner le schéma du système de conduction cardiaque; – expliquer le rôle du nœud sinusal
6. Physiologie du système respiratoire	– parler des cas cliniques différents concernant des lésions des organes de la respiration; – expliquer le rôle de la plèvre et de la cavité pleurale
7. Physiologie du sang	– systématiser les fonctions de différentes cellules sanguines; – discuter des mécanismes de la coagulation sanguine
8. Physiologie du système d'excrétion	– dessiner et expliquer le mécanisme de la filtration dans le néphron; – expliquer la différence entre l'urine primaire et secondaire
9. Physiologie du système humoral	– classer les hormones selon leur origine; – analyser les exemples de l'action de hormones sur le système cardio-vasculaire
10. Physiologie du système digestif	– expliquer le mécanisme du passage du bol alimentaire à travers le tractus digestif; – trouver les causes possibles du reflux gastro-intestinal

Рассмотрим пример кейса по теме «Physiologie du système respiratoire». Кейс называется «Le rôle des fibres afférentes du nerf vague dans la régulation de la respiration» и представляет собой рассмотрение,

анализ и обсуждение учебного материала на основе эксперимента. Учебный материал был взят из учебника академика РАМН К.В. Судакова [11. С. 61], который используется при изучении темы в Московском государственном медико-стоматологическом университете (МГМСУ) им. А.И. Евдокимова на лечебном факультете, и переведен авторами. В апробации кейс-метода в рамках изучения темы приняла участие старший преподаватель кафедры языковой коммуникации университета О.А. Глушченко, которая подготовила учебный материал на английском языке [12].

*Avant de lire la description de l'expérience, répondez aux questions suivantes:*

1. Quel est le rôle du nerf vague ?
2. Quels sont les moyens de la régulation de la respiration ?
3. Nommez les composants de l'arc réflexe.

*Lisez la description de l'expérience sur le rôle des fibres afférentes du nerf vague dans la régulation de la respiration.*

On a fait une expérience sur un animal qui a examiné le rôle des fibres afférentes du nerf vague dans la régulation de la respiration. L'expérience a compris plusieurs étapes: a) l'enregistrement du pneumogramme de l'animal avant et après la coupe du nerf vague, le porteur de mécanorécepteurs pulmonaires des informations sur le degré d'étirement des alvéoles et voies aériennes dans le département du centre respiratoire situé au niveau de la moelle allongée; b) l'enregistrement du pneumogramme dans le contexte de la stimulation électrique à basse fréquence du segment central du nerf vague coupé; c) l'enregistrement du pneumogramme dans le contexte de la stimulation électrique à haute fréquence du segment central du nerf vague coupé.

*Après avoir lu le texte :*

*Travaillez en paires et discutez des questions :*

1. Décrivez les changements qui sont apparus sur les pneumogrammes à chaque étape de l'expérience.
2. Expliquez les causes des changements observés.

*Faites la conclusion et discutez des résultats en groupe :*

1. Quel est le rôle des fibres afférentes du nerf vague dans la régulation de la respiration?

В качестве компонента работы с кейсом предлагаются задания в форме «web-quest». «Веб-квест (webquest) в педагогике – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Данный тип заданий обеспечивает формирование аналитического и творческого мышления» [13. С. 242]. Основываясь на классификации веб-квестов [14. С. 243], можно рекомендовать следующие типы для работы в рамках усвоения лексики учебного кейса:

1. Пересказ (retellingtasks) – представление информации, изученной в рамках учебного кейса, с помощью дополнений и объяснений, найденных в авторитетных интернет-источниках (в данном случае сай-

ты медицинских учреждений, научные статьи). Пересказ должен удовлетворять следующим критериям:

– изученные тексты должны быть переработаны обучающимися, т.е. не должны являться копированием текста из Интернета в текстовый редактор;

– при работе с текстами обучающиеся активно используют навыки суммирования, отбора и обработки информации.

2. Загадки (*mysterytasks*): обучающиеся работают в малых группах (2–3 человека), формируют вопросы-«загадки» на основе усвоенного материала, задавая их друг другу и представляя аргументированные ответы.

3. Решение спорных проблем (*consensus building tasks*): обучающиеся работают единой группой (8–10 человек), предлагается найти в изучаемой ситуации компонент, подходящий для дискуссии и подготовить аргументированное выступление с возможностью оппонирования.

4. Оценочные задания (*judgment tasks*): предлагается использовать этот тип заданий в комбинации с предыдущим (решение спорных проблем), после дискуссии студенты должны дать оценку выступлениям «коллег», используя оценочную лексику (согласен/не согласен, верно/неверно, убедительно/неубедительно и т.д.).

5. Научные задания (*scientific tasks*): в рамках медицинской терминологии предлагается найти на интернет-ресурсах различные определения терминов, используемых в учебном кейсе, и проанализировать их, выбрав наиболее корректное и полное.

### **Этапы разработки кейса**

Анализ этапов разработки кейсов был проведен русскоязычными исследователями Ю.П. Сурминым и соавт. [15], которые проанализировали опыт зарубежных методистов в реализации кейс-метода в обучении. Авторы выделили 10 этапов разработки кейса [15. С. 165], включающие в себя формирование дидактических целей, построение программной карты кейса, поиск институциональной системы, сбор информации, планирование кейса на основе практических потребностей, выбор типа кейса, составление кейса, диагностика корректности и эффективности кейса, корректировка кейса, использование кейса на практике для достижения целей обучения. Представляется, что данные этапы могут быть скорректированы и некоторые из них могут быть исключены в связи с особенностями процесса обучения иноязычной лексике в рамках курса иностранного языка в профессиональной сфере. Ю.В. Безбородова [16] предложила пять этапов разработки кейсов, являющихся более универсальными и базовыми для любой учебной дисциплины. Первый этап состоит в определении объекта для формирования кейса. Преподаватель должен сформулировать цель использования

кейса, а также специфику развития компетенций. На втором этапе необходимо собрать эмпирический материал (текстовый, графический, фото-, видеоформаты). Третий этап связан со структурированием материала в единый кейс. Четвертый этап – это апробация эффективности кейса с целью получения обратной связи по его содержанию. Пятый этап состоит во внесении необходимых изменений в содержание и структуру кейса для его дальнейшего использования. Франкоязычный исследователь Пьер-Жан Барлатье отмечает, что методология тематического анализа в рамках кейса позволяет научно исследовать уникальное или сложное явление в его реальном контексте, отвечая на вопросы типа «почему?» и «как?». Это позволяет собирать разнообразные данные и аналитически организовать их, чтобы воспользоваться обучением иностранному языку с помощью кейс-метода [17].

Работа с данным кейсом была организована в четыре этапа:

1. Этап методической подготовки.
2. Этап погружения в ситуацию общения.
3. Этап анализа заданий и методов решения.
4. Этап контроля формирования лексических компетенций.

На *этапе методической подготовки* необходимо определить тему учебного плана и проработать ситуацию, соответствующую целям и задачам темы.

*Этап погружения в ситуацию общения* включает в себя несколько шагов, служащих для вовлечения обучающихся в обсуждение профессионально обусловленной ситуации. В рассмотренном выше кейсе сначала предлагаются вопросы для обсуждения необходимых для понимания медицинских терминов и анатомических образований (пневмограмма, механорецепторы, воздухоносные пути, низкочастотная и высокочастотная электростимуляция и т.д.), далее студенты знакомятся с содержанием эксперимента, посвященного изучаемой теме. Задача преподавателя на данном этапе – объяснить сложные лексические единицы, в том числе и медицинские термины, а также задать вопросы на понимание содержания текста.

*Этап анализа заданий и методов решения* включает в себя активную языковую практику: обсуждение изменений в регуляции дыхания после перерезки блуждающего нерва, объяснение изменений в пневмограмме после электростимуляции центрального отрезка перерезанного блуждающего нерва токами высокой и низкой частот, длительность вдоха и выдоха на всех этапах проведения эксперимента. Для обсуждения студенты используют содержание ситуации, лексический и грамматический материал по данной теме, а также языковые обороты, необходимые для связного выражения мыслей (вводные слова и выражения, обороты для выражения собственного мнения, согласия или противоречащего суждения, одобрения или опровержения мнения собеседников).

Для повышения эффективности обсуждения ситуации в группе преподаватель может предложить варианты ответов на выбор (верные и неверные), приложение выводов из данной ситуации не только к экспериментальному образцу, но и к реальной жизненной профессиональной медицинской задаче.

**Этап контроля формирования лексических компетенций** может быть представлен в разных формах: резюме (письменное и устное) результатов обсуждения, прохождения итогового теста по изученной теме на платформе [quizizz.com](https://quizizz.com), обсуждение допущенных ошибок и результатов выполненного теста.

### **Контроль усвоения лексических компетенций**

В качестве метода контроля усвоения лексических компетенций по данной теме можно рекомендовать использовать сайт [quizizz.com](https://quizizz.com). Сайт представляет собой платформу, достаточно широко используемую в настоящее время для учебных целей: создания материалов для учебного контроля (тесты с вариантами ответов) и быстрой проверки знаний студентов. По рассматриваемой теме кейса студентам были предложены вопросы как на знание медицинской терминологии, так и на умение оперировать терминами для понимания предложенной ситуации. После выполнения теста платформа анонсирует соотношение верно выполненных заданий и общего количества вопросов. Если результат неудовлетворительный, студент проходит тест повторно, при этом предлагается поменять порядок вопросов и вариантов ответов в каждом задании. Пример предлагаемых тестов представлен на рис. 1.

В контексте работы с данными кейсами на занятиях по курсу «Иностранный (французский) язык в сфере профессиональной коммуникации» для определения эффективности формирования лексических компетенций студентами 3-го курса лечебного факультета МГМСУ им. А.И. Евдокимова было предложено анкетирование на платформе [quizizz.com](https://quizizz.com). В анкетировании приняли участие 32 студента лечебного факультета. Старший преподаватель кафедры языковой коммуникации О.А. Глущенко разработала анкету на английском языке. Обучающиеся выбрали ответ из четырех предложенных вариантов (да; не уверен; скорее нет; нет). Текст анкетирования представлен на рис. 2.

Результаты анкетирования студентов по завершении использования кейс-метода в курсе «Иностранный (французский) язык в профессиональной сфере» приведены в табл. 2.

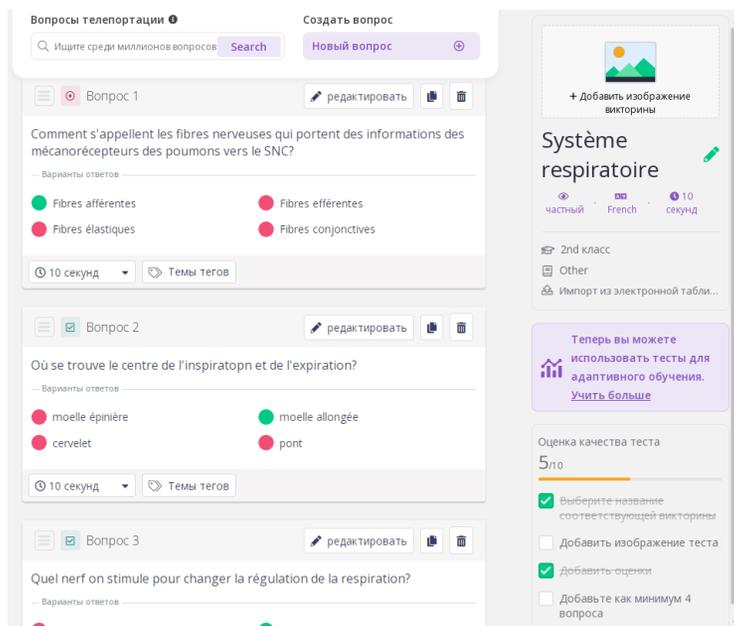


Рис. 1. Вопросы на знание медицинской терминологии

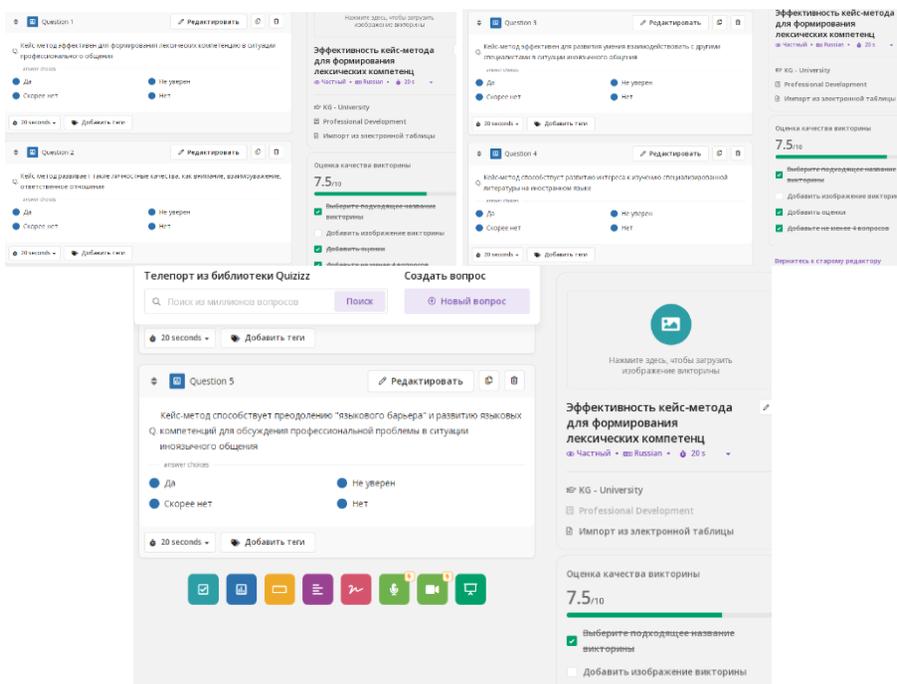


Рис. 2. Текст анкетирования студентов для определения эффективности кейс-метода

**Результаты анкетирования студентов, чел.**

Вопросы анкетирования	Да	Не уверен (затрудняюсь ответить)	Скорее нет	Нет
Кейс-метод эффективен для формирования лексических компетенций в ситуациях профессионального общения	26	4	2	0
Кейс-метод развивает такие личностные качества, как внимание, взаимоуважение, ответственное отношение	28	4	0	0
Кейс-метод эффективен для развития умения взаимодействовать с другими специалистами в ситуации иноязычного общения	30	2	0	0
Кейс-метод способствует развитию интереса к изучению специализированной литературы на иностранном языке	18	8	3	3
Кейс-метод способствует преодолению «языкового барьера» и развитию языковых компетенций для обсуждения профессиональной проблемы в ситуации иноязычного общения	25	6	0	1

Обобщение данных, полученных в результате анкетирования, позволило сделать следующие выводы:

1. Подавляющее большинство студентов дали положительный ответ на вопрос об эффективности кейс-метода для формирования лексических компетенций в ситуациях профессионального общения (26 студентов ответили «да»), 4 студента затруднились ответить на первый вопрос, 2 человека ответили «скорее нет». На основании полученных данных можно сделать вывод, что использование учебных кейсов дает эффективный результат в формировании и совершенствовании лексических компетенций.

2. Данные, полученные при анализе ответов обучающихся на вопрос 2 о развитии личностных качеств при использовании учебных кейсов (28 студентов ответили «да» и 4 студента затруднились дать ответ), говорят о том, что такие качества, как внимание, взаимоуважение, ответственное отношение к коллегам по профессиональной деятельности, могут быть успешно развиты с помощью использования кейс-метода на занятиях по иностранному языку.

3. На третий вопрос анкетирования, посвященный эффективности кейс-метода в развитии навыков взаимодействия с другими специалистами в ситуации иноязычного общения, были получены ответы, схожие с ответами на вопросы 1 и 2 (30 студентов ответили «да» и 2 сту-

дента затруднились ответить). Можно сделать вывод, что студенты полностью удовлетворены эффективностью кейс-метода для развития вышеуказанных навыков.

4. Кейс-метод способствует развитию интереса к изучению специализированной литературы на иностранном языке, считает чуть более половины студентов (18 человек ответили «да»), 8 человек не уверены в положительном ответе, 3 человека склоняются к отрицательному ответу («скорее нет») и 3 уверены в неэффективности кейс-метода для развития мотивации к изучению литературы на иностранном языке. Данные можно интерпретировать так: студенты, не уверенные в ответе и давшие отрицательные ответы, сочли достаточным уровень лексической компетенции, полученный в результате обучения, и не испытали необходимости в поиске более детализированной информации в источниках на изучаемом языке. Тем не менее большинство анкетированных отметили положительную роль кейс-метода в развитии интереса к чтению специализированной литературы на иностранном языке.

5. На вопрос об эффективности кейс-метода для преодоления «языкового барьера» и развития языковых компетенций для обсуждения профессиональной проблемы в ситуации иноязычного общения большинство обучающихся дали положительный ответ (25 студентов), 6 человек не уверены в ответе и 1 человек не согласен с предложенным утверждением. Следовательно, кейс-метод может использоваться в качестве эффективного средства для снятия затруднений психологического и языкового характера в ситуациях профессионального общения на иностранном языке.

### **Заключение**

Таким образом, использование кейс-метода в контексте технологий обучения иностранному языку в современной системе высшего образования является эффективным инструментом развития у обучаемых способностей применять современные коммуникативные технологии. Апробация кейс-метода в рамках изучения темы «Physiologie du système respiratoire», анкетирование студентов для определения эффективности формирования лексических компетенций подтвердили положительную роль применения кейс-метода в обучении иностранному языку будущих врачей. Результаты исследования показали, что кейс-метод является эффективным инструментом для достижения поставленных целей: формирования лексических компетенций в ситуациях профессионального общения, развития личностных качеств, развития навыков взаимодействия с другими специалистами в ситуации иноязычного общения, развития интереса к изучению специализированной литературы на иностранном языке, преодоления «языкового барьера» и

развития языковых компетенций для обсуждения профессиональной проблемы на иностранном языке.

**Список источников**

1. *Kelch K., Maluppa-Kim M.* Implementing case studies in language teacher education and professional development // *ORTESOL Journal*. 2014. Vol. 31. P. 10–18.
2. *Кузнецова Ю.В.* Применение интерактивных методов в обучении иностранному языку в вузе // *Мир науки, культуры, образования*. 2022. № 1 (92). С. 94–96.
3. *Bonney K.* Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains // *Journal of Microbiology and Biology Education*. 2015. Vol. 1/16. P. 21–28.
4. *Breslin M., Buchanan R.* On the case study method of research and teaching in design // *Design Issues*. 2008. Vol. 1/24. P. 36–40.
5. *Нестеренко С.М.* Внедрение цифровых технологий в преподавание иностранного языка // *Актуальные вопросы профессионального образования : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Минск : Белорус. гос. ун-т информатики и радиоэлектроники*, 2020. С. 213–219.
6. *Путинцев А.Н., Алексеев Т.В.* Кейс-метод в медицинском образовании: современные программные документы // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 12. С. 1655–1659.
7. *Русакова М.М., Серикова Т.М.* Кейс-технологии на занятиях английского языка в медицинском университете // *Медицинское образование в XXI веке: традиции и инновации : материалы XX межрегион. учеб.-метод. конф. Архангельск*, 2015. С. 130–132.
8. *Максудов У.О.* Современные методы и приемы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // *Язык и культура*. 2020. № 49. С. 242–254.
9. *Зимняя И.А.* Личностно-деятельностный подход в обучении как фактор гуманизации образования // *Русский язык за рубежом*. 1991. № 3. С. 91–95.
10. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высш. шк., 1991. С. 72.
11. *Нормальная физиология. Ситуационные задачи и тесты / под ред. К.В. Судакова.* М. : Медицинское информационное агентство, 2006. 248 с.
12. *Глуценко О.А.* Формирование компенсаторной и прагматической компетенции в обучении иностранному языку студентов медицинских направлений подготовки // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2021. Т. 26, № 190. С. 60–68.
13. *Горбунова О.В., Кузьминова Н.С.* Веб-квест в педагогике, или Как обучить работе с информацией // *Народное образование*. 2013. № 6. С. 242–249.
14. *Фролова О.А., Миролюбова Н.А.* Использование веб-заданий для развития коммуникативных навыков на занятиях по английскому языку // *Педагогический журнал*. 2022. Т. 12, № 3А. С. 354–360.
15. *Сурмин Ю., Сидоренко А., Лобода В., Фурд А.* Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода. Киев : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
16. *Безбородова Ю.В.* Кейс-метод // *Высшее образование в России*. 2008. № 8. С. 163–165.
17. *Collard C.* Le Case Management : Par où commencer ? Définition, rôle et outils. 2019. URL: <https://blog-consulting-and-integration.tessi.eu/posts/case-management-par-ou-commencer>

## References

1. Kelch K., Maluppa-Kim M. (2014) Implementing case studies in language teacher education and professional development // *ORTESOL Journal*. Vol. 31. pp. 10–18.
2. Kuznetsova Yu. V. (2022) Primeneniye interaktivnykh metodov v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [Application of interactive methods in teaching a foreign language at a university] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 1 (92). pp. 94–96.
3. Bonney K. (2015) Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains // *Journal of Microbiology and Biology Education*. Vol. 1/16. pp. 21–28.
4. Breslin M., Buchanan R. (2008) On the case study method of research and teaching in design // *Design Issues*. Vol. 1/24. pp. 36–40.
5. Nesterenko S.M. (2020) Vnedreniye tsifrovyykh tekhnologiy v prepodavaniye inostrannogo yazyka [The introduction of digital technologies in a foreign language teaching] // *Aktual'nyye voprosy professional'nogo obrazovaniya : materialy III mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Minsk : Belorusskiy gosudarstvennyy universitet informatiki i radioelektroniki*. pp. 213–219.
6. Putintsev A.N., Alekseyev T.V. (2016) Keys-metod v meditsinskom obrazovanii: sovremennyye programmnyye dokumenty [Case method in medical education: modern program documents] // *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. 12. pp. 1655–1659.
7. Rusakova M.M., Serikova T.M. (2015) Keys-tekhnologii na zanyatiyakh angliyskogo yazyka v meditsinskom universitete [Case-technologies in English classes at a medical university] // *Meditsinskoye obrazovaniye v XXI veke: traditsii i innovatsii : materialy XX mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Arkhangel'sk*. pp. 130–132.
8. Maksudov U.O. (2020) Sovremennyye metody i priemy obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov [Modern methods and techniques of teaching a foreign language to students of non-linguistic universities] // *Yazyk i kul'tura*. 49. pp. 242–254.
9. Zimnyaya I.A. (1991) Lichnostno-deyatelnostnyy podkhod v obuchenii kak faktor gumanizatsii obrazovaniya [Personal and activity approach in teaching as a factor in the humanization of education] // *Russkiy yazyk za rubezhom*. 3. pp. 91–95.
10. Verbitskiy A.A. (1991) Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod [Active learning in higher education: a contextual approach]. M. : Vysshaya shkola. p. 72.
11. Sudakov K.V. (2006) Normal'naya fiziologiya. Situatsionnyye zadachi i testy [Normal physiology. Situational tasks and tests]. M. : Meditsinskoye informatsionnoye agentstvo. 248 p.
12. Glushchenko O.A. (2021) Formirovaniye kompensatornoy i pragmaticheskoy kompetentsii v obuchenii inostrannomu yazyku studentov meditsinskikh napravleniy podgotovki [Building of compensatory and pragmatic competence in teaching a foreign language to medical students] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki*. Vol. 26 (190). pp. 60–68.
13. Gorbunova O.V., Kuz'minova N.S. (2013) Veb-kvest v pedagogike, ili kak obuchit' rabote s informatsiyey [Web quest in pedagogy, or the way to teach how to work with information] // *Narodnoye obrazovaniye*. 6. pp. 242–249.
14. Frolova O.A., Miroyubova N.A. (2022) Ispol'zovaniye veb-zadaniy dlya razvitiya kommunikativnykh navykov na zanyatiyakh po angliyskomu yazyku [The use of web-tasks to develop communication skills in English classes] // *Pedagogicheskiy zhurnal*. Vol. 12 (3A). pp. 354–360.
15. Surmin Yu., Sidorenko A., Loboda V., Furd A. (2002) Situatsionnyy analiz, ili anatomiya keys-metoda [Situational analysis, or the anatomy of a case method]. Kiev : Tsentr innovatsiy i razvitiya. 286 p.

16. Bezborodova Yu.V. (2008) Keys-metod [A case method] // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 8. pp. 163–165.
17. Collard C. Le Case Management : Par où commencer ? Définition, rôle et outils. 2019. URL: <https://blog-consulting-and-integration.tessi.eu/posts/case-management-par-ou-commencer>

***Информация об авторах:***

**Брыксина И.Е.** – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: bryxina68@mail.ru

**Деркач А.К.** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессионального перевода, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail ilanne@mail.ru

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the authors:***

**Bryxina I.Y.**, Associate Professor, Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Linguistics and Linguodidactics, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia). E-mail: bryxina68@mail.ru

**Derkach A.K.**, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Professional Translation, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia). E-mail ilanne@mail.ru

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Поступила в редакцию 27.04.2023; принята к публикации 12.05.2023*

*Received 27.04.2023; accepted for publication 12.05.2023*

Научная статья  
УДК 811.161.1'243: 372.881.161.1  
doi: 10.17223/19996195/62/11

## **Обучение восприятию русского учебно-научного профессионально ориентированного текста иностранных студентов-медиков подготовительного факультета (на материале текстов о специальности врача-хирурга и хирургии)**

**Наталья Анатольевна Вострякова<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, Россия, navostrjakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6795-6929>*

**Аннотация.** Многие иностранные студенты-медики, изучающие русский язык как иностранный (РКИ) на подготовительных факультетах российских вузов, испытывают трудности при восприятии русских учебно-научных профессионально ориентированных текстов, не могут продуцировать на русском языке высказывания о своей будущей профессиональной деятельности, достижениях известных ученых-медиков, хотя изучение этой тематики предусмотрено программами первого сертификационного уровня. Учащиеся также часто затрудняются с выбором специальности и, поступив в медицинский университет, нередко отказываются от продолжения обучения.

Причины данных проблемных ситуаций могут быть связаны с недостаточностью вторичной коммуникативной и предметной компетенций иностранцев, их индивидуально-личностной несовместимостью с выбранной профессией или неадекватным пониманием ими мира русских медицинских специальностей, поскольку толкование одних и тех же медицинских профессий и терминов в разных странах мира может не совпадать. Следовательно, чтобы оптимизировать эти ситуации, необходимо совершенствовать в учебном процессе вторичную коммуникативную и предметную компетенции учащихся, выявлять полученные ими на родине представления о медицинских специальностях и объяснять им специфику их проявления в условиях России. При этом целесообразно опираться на лингводидактические материалы профессионально ориентированной тематики.

Однако анализ ряда учебно-методических изданий по РКИ, применяемых для обучения студентов-медиков подготовительного факультета, показывает, что они недостаточно способствуют профессиональному самоопределению учащихся и формированию у них конкретных представлений о мире русских медицинских специальностей. Чаще всего учебно-методические издания характеризуют профессию врача в общих чертах, ее отличия от немедицинских профессий и направленность на служение людям. Поэтому разработка профессионально информативных и доступных для иностранных студентов подготовительного факультета материалов о различных медицинских специальностях является весьма актуальной.

Настоящее исследование посвящено профессии хирурга. Его цель: для студентов-медиков, владеющих английским языком и изучающих русский язык на первом сертификационном уровне, создать учебно-научные профессионально ориентированные тексты о специальности врача-хирурга и науке хирургии, разработать на их основе практическое занятие по РКИ и в процессе экспериментального обучения проверить его эффективность.

Материалом исследования послужили научные и научно-популярные медицинские источники, адресованные исконным носителям русского языка. При выполнении исследования использовались методы лингвистического и методического анализа, метод перевода, метод обучающего эксперимента, описательный метод и другие.

В результате исследования разработано занятие по РКИ на тему «Профессия врача-хирурга». Оно включает в себя три текста – «Особенности работы хирурга», «Хирургия как наука», «Из жизни хирургов» – и комплекс заданий к ним. Первый текст предлагается иностранцам для аудирования, второй и третий – для чтения.

Знакомясь с материалами занятия, студенты в доступной форме узнают об особенностях профессиональной деятельности врача-хирурга и необходимых ему профессиональных качествах, о предмете хирургии и ее разделах, о достижениях некоторых известных русских хирургов XX–XXI вв. Учащиеся также обогащают свой профессиональный лексикон и развивают собственные коммуникативные умения на русском языке во всех видах речевой деятельности.

Разработанное занятие апробировано в учебном процессе и может быть рекомендовано к применению на подготовительных факультетах российских вузов.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, иностранные студенты-медики, подготовительный факультет, учебно-научный медицинский текст, профессионально ориентированный текст, восприятие русского текста иностранцем, профессия «Хирург», наука «Хирургия»

*Для цитирования:* Вострякова Н.А. Обучение восприятию русского учебно-научного профессионально ориентированного текста иностранных студентов-медиков подготовительного факультета (на материале текстов о специальности врача-хирурга и хирургии) // Язык и культура. 2023. № 62. С. 199–234. doi: 10.17223/19996195/62/11

Original article  
doi: 10.17223/19996195/62/11

**Teaching the perception of Russian educational and scientific professionally oriented text of foreign medical students of the preparatory faculty (based on texts on the specialty of a doctor-surgeon and surgery)**

**Natalya A. Vostryakova<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia, navostrjakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6795-6929>*

**Abstract.** Many foreign medical students studying RFL at the preparatory faculties of Russian universities have difficulties in assimilating Russian educational and scientific professionally-oriented texts, cannot produce statements in Russian about their future professional activities, achievements of well-known medical scientists, although the study of this subject is provided by the Programs of the first certification level. Students also often find it challenging to choose a specialty and often refuse to continue their studies after entering a medical university.

The reasons for these problematic situations may be associated with the lack of secondary communicative and subject competence of foreigners, their individual and

personal incompatibility with the chosen profession or their inadequate understanding of the world of Russian medical specialties, since the interpretation of the same medical professions and terms in different countries of the world may not coincide. Therefore, in order to optimize these situations, it is necessary to improve the secondary communicative and subject competence of students in the educational process, to identify the ideas they have received about medical specialties in their homeland and explain to them the specifics of their manifestation in the conditions of Russia. At the same time, it is advisable to rely on linguodidactic materials of professionally oriented topics.

Most often, educational and methodological publications characterize the profession of a doctor in general terms, its differences from non-medical professions, and its focus on serving people. However, the analysis of some educational and methodological publications on RFL used for teaching medical students of the preparatory faculty shows that they do not sufficiently contribute to the professional self-determination of students and the formation of their specific ideas about the world of Russian medical specialties. Therefore, developing professionally informative and accessible materials for international students of the preparatory faculty about various medical specialties is important.

This study is devoted to the profession of a surgeon. Its purpose: for medical students who speak English and study Russian at the first certification level, to create educational and scientific professionally-oriented texts about the specialty of a surgeon and the science of surgery, to develop on their basis a practical lesson on RFL and in the process of experimental training to test its effectiveness.

The research material was scientific and popular scientific medical sources addressed to native speakers of the Russian language. The methods of linguistic and methodological analysis, translation method, teaching experiment method, descriptive method, and others were used in the study.

As a result of the research, an RFL lesson on the topic "The profession of a surgeon" was developed. It includes three texts – "Features of the surgeon's work", "Surgery as a science", "From the life of surgeons" – and a set of tasks for them. The first text is offered to foreigners for listening, the second and third for reading.

Getting acquainted with the materials of the lesson, students will learn in an accessible form about the features of the professional activity of a surgeon and the professional qualities necessary for him, about the subject of surgery and its sections, about the achievements of some famous Russian surgeons of the XX–XXI centuries. Students also enrich their professional vocabulary and develop their communicative skills in Russian in all types of speech activity.

The developed lesson has been tested in the educational process and can be recommended for use in the preparatory faculties of Russian universities.

**Keywords:** Russian as a foreign language, foreign medical students, preparatory faculty, educational and scientific medical text, professionally oriented text, perception of the Russian text by a foreigner, Surgeon profession, Surgery science

**For citation:** Vostryakova N.A. Teaching the perception of Russian educational and scientific professionally oriented text of foreign medical students of the preparatory faculty (based on texts on the specialty of a doctor-surgeon and surgery). *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 199-234. doi: 10.17223/19996195/62/11

## **Введение**

Многие иностранные студенты-медики, изучающие русский язык как иностранный (РКИ) на подготовительных факультетах российских вузов, испытывают трудности при восприятии русских учебно-научных

профессионально ориентированных текстов, не могут продуцировать на русском языке высказывания об особенностях своей будущей профессиональной деятельности, о биографии, научных и общественных достижениях известных ученых-медиков, хотя изучение этой тематики предусмотрено общей и специальной программами первого сертификационного уровня [1. С. 11; 2. С. 9–10; 3. С. 14, 55–57, 63]. Впоследствии, поступив в медицинский университет, учащиеся нередко осознают, что не могут работать по избранной специальности. Профессия врача, как известно, требует от иностранца основательной коммуникативной и предметной подготовки, а также обладания рядом личностных качеств (умением преодолевать трудности, ответственностью, выносливостью, терпением, стрессоустойчивостью, небрезгливостью и пр.), которые не все люди имеют и способны в себе воспитать. Поэтому студенты медицинских университетов первых курсов нередко отказываются от продолжения обучения.

В целях оптимизации данных проблемных ситуаций, на наш взгляд, на подготовительном факультете необходимо не только совершенствовать вторичную коммуникативную и предметную компетенции учащихся, но и вести активную профориентационную работу с будущими врачами, выявлять и учитывать в учебном процессе их конкретные профессиональные потребности, реальные представления о медицинских специальностях. Рассмотрим подробнее последнее обстоятельство.

### **Мир русских медицинских специальностей в сознании студентов-иностранцев**

Многие иностранные студенты-медики при поступлении в вуз лишь приблизительно представляют себе мир русских медицинских специальностей, не знают, какими именно докторами хотят быть и часто меняют свое решение. Как известно, профессия врача является не только престижной и уважаемой во всех странах мира, но и достаточно *разнообразной и многосторонней*: есть врачи-терапевты, фармацевты, окулисты, кардиохирурги и др. Данное обстоятельство дает возможность учащимся найти свое призвание, с максимальным учетом собственных индивидуальных способностей реализовать себя в медицине, но также и осложняет их выбор из-за обилия и многоплановости специальностей.

Сложности в осмыслении русских медицинских профессий для иностранцев порождает и тот факт, что *системы здравоохранения* в России и в других странах имеют свои **национальные особенности**. Они достигают различных результатов в разных медицинских областях и специализируются на использовании конкретных медицинских технологий, которые могут по-разному оцениваться в различных нацио-

нальных обществах и слоях населения. И эта оценка может влиять на отношение иностранцев к определенным профессиям. В частности, один из наших китайских студентов признался, что его дедушка-врач советовал ему стать офтальмологом, так как в России, по его мнению, только на этого медицинского специалиста стоит учиться. И этот факт, по-видимому, является показательным: некоторый скептицизм китайских граждан и их меньшую заинтересованность в изучении российской медицины по сравнению с гражданами арабских стран, Азии, Африки отмечают и другие исследователи (цит. по: [4. С. 97]).

*Специфика медицинских профессий* в разных странах также может проявляться по-разному. Об этом интуитивно догадываются иностранцы. Однако реального представления о круге профессиональных обязанностей, особенностях деятельности того или иного медицинского специалиста в России и в своей стране большинство из них не имеют и часто получают его довольно поздно, в процессе учебы в медицинском вузе или клинической практики. В Китае, например, хороший фармацевт лечит гомеопатическими, а не химическими препаратами. В нашей же стране подобные средства не признаются лекарственными и используются только как дополнение к лечению.

В России провизором называют медика с высшим образованием, а фармацевтом – такого же специалиста со средним специальным образованием. В Европе провизором называют лаборанта, помощника фармацевта, а фармацевтом именуют специалиста, имеющего магистерскую степень. При этом нередко русские слова *фармацевт* и *провизор* в двуязычных словарях толкуются как абсолютные синонимы, что затрудняет их адекватное понимание иностранцами [5. С. 122]. Ср. перевод этих слов на английский, арабский и китайский языки в трех лексикографических источниках [6. С. 498, 679; 7. С. 161, 422; 8. С. 517, 719]:

Лексема	<i>Английский</i>	<i>Арабский</i>	<i>Китайский</i>
Фармацевт	pharmacist, pharmaceutical chemist	صيدلي	药剂师
Провизор	pharmaceutical chemist	صيدلي	药剂师

Другой пример: «...на Западе, в том числе в Великобритании, *клиническим патологом* считается и патологоанатом, и врач, занятый функциональными пробами, и интерпретатор лабораторных анализов. В России же квалификация “клиническая патология”... закреплена министерскими перечнями за представителями патологической анатомии... Врачи кабинетов функциональной диагностики и врач-лаборанты клиническими патологами формально не считаются, хотя именно ими фактически и являются» (цит. по: [9. С. 32]).

Профессиональное самоопределение иностранцев и осмысление ими профессионально ориентированной информации может осложнять также **национальный характер медицинской терминологии**. «Врачи в разных странах называют одинаковыми терминами разные, а различными – одни и те же понятия... Даже в одной стране медики разных специальностей порой применяют разные термины для обозначения одного и того же... Одни и те же “именные” болезни, синдромы, методы, явления (а их более 9 тысяч!) в медицинском сообществе разных стран исторически принято именовать в честь разных медиков... *Диффузный токсический зоб* в немецко- и русскоязычных странах – *болезнь фон Базедова*, у итальянцев – *болезнь Флаяни*, в Ирландии – *болезнь Парри*, а в Англии и всех ее бывших колониях – *болезнь Грейвса...*» [9. С. 31].

«*Ангина* (английский эквивалент – *angina*) в английской медицинской терминологии называет *стенокардию*, в русской – *острый тонзиллит*, острое инфекционное заболевание с поражением миндалин, вызванное бактериями, вирусами, грибами. *Целлюлит* (англ. *cellulitis*) в английском языке обозначает *флегмону*. Английское *kiss of life* переводится как *искусственная вентиляция легких*» [4. С. 101].

Следовательно, чтобы помочь иностранным студентам начального этапа обучения осмыслить мир русских медицинских специальностей и сформировать грамотных специалистов, которые будут востребованы в России и за рубежом, целесообразно выявлять полученные учащимися на родине представления о медицинских профессиях и объяснять им специфику их проявления в условиях России. При этом опорой в этом процессе могут стать лингводидактические материалы профессионально ориентированной тематики, прежде всего учебно-научные профессионально ориентированные тексты.

### **Лингводидактические материалы по РКИ и их роль в формировании профессиональной компетенции будущих студентов-медиков**

До настоящего времени проблема восприятия иностранными студентами медицинского профиля русских учебно-научных профессионально ориентированных текстов и профессионального самоопределения учащихся *на начальном этапе обучения* в диссертационных исследованиях по методике РКИ специально не рассматривалась. Однако большинство ученых и преподавателей всегда осознавали необходимость профессионально ориентированной коммуникативной подготовки будущего врача на этом этапе обучения и подчеркивали важность разработки и использования с этой целью эффективных учебно-методических материалов [10. С. 133; 11. С. 74; 12. С. 135]. Были созданы программы общего и профессионального владения РКИ [1–3]

для студентов-медиков подготовительных факультетов и учебно-методические издания, реализующие их требования. Рассмотрим подробнее возможности известных нам изданий в раскрытии мира медицинских специальностей для иностранцев начального этапа обучения.

***Медики и вопросы здорового образа жизни  
в универсальных учебниках и пособиях по РКИ  
для студентов подготовительных факультетов***

К настоящему моменту центральными и вузовскими издательствами опубликовано большое количество *универсальных учебников и пособий* по «нейтральному» стилю русской речи для иностранцев элементарного, базового и первого сертификационного уровней обучения, которые могут использоваться на подготовительном факультете. В данной статье с целью иллюстрации их лингводидактического потенциала в аудитории студентов-медиков рассмотрим девять из них, широко востребованных в практике преподавания: учебник «Дорога в Россию» (элементарный, базовый и первый уровни) [13–16]; «Жили-были...» (элементарный и базовый уровни) [17, 18]; «Поехали! Русский язык для взрослых» (начальный и базовый курсы) [19–21]; «Русский сувенир» (элементарный уровень) [22]; «Русский язык для начинающих» [23]; «Прогресс» [24]; «Русский язык как иностранный» (базовый уровень) [25]; учебное пособие и рабочая тетрадь по грамматике «Живем и учимся в России» [26, 27]; пособие «Шкатулочка» [28].

Анализ данных изданий показывает, что задача знакомить иностранцев с миром конкретных профессий в них не ставилась. Поэтому в этих изданиях чаще встречаются тексты, диалоги и задания *о трудностях выбора специальности в целом*, о влиянии родителей на этот процесс, о значении работы в жизни человека, сложности профессиональной самореализации и т.п. [15. С. 86–87; 18. С. 163–165, 171, 174; 23. С. 383; 25. С. 90, 101–102, 105–107; 28. С. 77–80, 82–85]. Ср. вопросы, которые предлагаются иностранцам для обсуждения в учебнике «Русский язык как иностранный»: *Считаете ли вы вашу будущую профессию творческой?.. Как вы думаете, какими качествами должны обладать специалисты в этой области?.. Что, по вашему мнению, самое важное при выборе будущей специальности: призвание, мода на профессию, возможность хорошо заработать или что-то другое?.. Легко ли в вашей стране получить интересную и престижную работу по вашей специальности?* [25. С. 114].

Универсальные учебники и пособия по «нейтральному» стилю речи могут сообщать о *представителях той или иной профессии (области научного знания)*, предлагать небольшие тексты о них (чаще всего для изучающего или ознакомительного чтения, реже – в целях

контроля, формирования навыков говорения, аудирования и письма). При этом *медицинские профессии*, как и другие специальности, в учебных текстах и заданиях обычно характеризуются кратко и в самом общем виде, например:

1. *В поликлиниках работают терапевты, хирурги, невропатологи, окулисты, стоматологи и т.д. Врач внимательно осматривает больного, назначает лечение, выписывает рецепт, по которому в аптеке можно купить лекарство. Если состояние больного не позволяет ему находиться на работе, врач выписывает ему больничный лист* [26. С. 111].

2. *На работе он видит зубы, зубы, зубы... Он хорошо знает зубы. Он понимает, где хорошие зубы, а где плохие (стоматолог)* [28. С. 24].

Задача подобных текстов – ввести в речь студентов новую нарицательную лексику, онимы, грамматику. Однако они *не расширяют их профессиональную компетенцию*, не раскрывают специфических особенностей медицинских специальностей.

Аналогичная ситуация наблюдается и при презентации имеющих в учебной литературе *диалогов* между *больными*, нуждающимися в помощи, лекарствах, и их *друзьями* или *врачами* (чаще терапевтами) [16. С. 180; 23. С. 178; 24. С. 151–152; 28. С. 46–47]. Они освещают медицинский мир с позиции пациента и преследуют, прежде всего, социально-адаптационные цели обучения, предусмотренные программами общего владения РКИ [1. С. 10; 2. С. 13, 25, 36–37]. Речь чаще всего идет о том, что у больного кашель, грипп, простуда или другое распространенное заболевание.

*Юмористические диалоги* (реже – тексты), содержащиеся в универсальных учебниках и пособиях и рассказывающие о взаимодействии врачей и пациентов, обычно презентуются с целью развлечь учащихся, разрядить атмосферу на уроке [17. С. 76, 80–81; 20. С. 99, 117, 122–123, 162; 26. С. 118–119]. Однако некоторые из них могут заключать в себе и *профессионально ценный подтекст* для студентов-медиков: напоминать об обязанности врача учитывать личностные особенности пациента, бороться с его вредными привычками (предрассудками), обучать контактировать с «трудными» больными, воздействовать на них с помощью удачной шутки, доброго слова и т.п. Ср.:

1. *Доктор:*

– *У вас нет ничего серьезного. Просто вам нужен свежий воздух. Я советую вам больше ходить. Кто вы по профессии?*

– *Почтальон* [17. С. 125].

2. *Врач:*

– *Иван Петрович, вы должны бросить пить, курить, встречаться с женщинами.*

– *Но ведь я мужчина, доктор!*

– *Можете продолжать бриться!* [17. С. 54].

В учебниках и пособиях по «нейтральному» стилю речи встречаются также задания, обучающие иностранцев выражению в диалогической речи *профессионально необходимых им коммуникативных интенций*. Так, задание 1 из урока 3 «Здравоохранение в Российской Федерации» в учебнике «Живем и учимся в России» тренирует их в выражении сочувствия, утешения в реальных жизненных ситуациях, например: *Вашей сестре сделали операцию... Ваш друг сломал ногу... Ваш друг простудился, у него высокая температура*. При этом учащиеся должны использовать такие речевые клише, как: *Не беспокойся... Все будет в порядке. Не волнуйся... Все будет хорошо... Успокойся... ты (Вы) обязательно поправишься... и т.п.* [26. С. 117].

*Прецедентные имена знаменитых русских врачей, ученых-медиков* в универсальных учебниках и пособиях по РКИ встречаются нечасто. По данным Л.С. Головиной, например, проанализировавшей 12 российских и 3 зарубежных учебных издания для первого года изучения русского языка<sup>1</sup>, в трех из них прецедентные антропонимы отсутствуют. Это «Russian in 10 minutes a day» (2002), «Лестница» (2006) и «Русский – это просто» (2004). В пяти рассмотренных исследовательницей учебниках упоминается пять имен известных деятелей в области медицины и биологии.

Чаще всего встречается имя физиолога И.П. Павлова. С ним знакомят учебник «Дорога в Россию (первый уровень)» (2009) и два пособия – «Живем и учимся в России» (2006) и «Русский язык для работы с иностранцами» (2006). Трижды упоминается хирург Н.И. Пирогов, но в одном учебнике – «Русском языке для начинающих» (2006). По одному разу актуализируются имена невролога и психиатра В.М. Бехтерева («Дорога в Россию (первый уровень)», 2009), биолога и иммунолога И.И. Мечникова («Живем и учимся в России», 2006) и хирурга Ф.Г. Углова («Поехали!-2», 2007) [29. С. 8–9, 95, 98, 218–219, 229, 249, 251, 253, 255, 260, 263–264, 266–267; 30. С. 270].

Такого количества прецедентных имен известных русских медиков в универсальных учебниках и пособиях по РКИ, с точки зрения профессиональных потребностей иностранных студентов медицинского профиля, безусловно, недостаточно. Редко освещается в них и профессиональная деятельность докторов. Чаще всего род деятельности медицинских специалистов лишь называется, но не комментируется, что не способствует расширению профессиональной компетенции учащихся. Ср.: *В Петербурге жили и работали многие выдающиеся ученые, внесшие огромный вклад в разные области науки: самый знаменитый физиолог мира И.П. Павлов... биолог, физиолог и терапевт С.П. Боткин и многие другие* [26. С. 264].

Исключением является *текст об офтальмологе Э.Р. Мулдашеве* из учебника «Дорога в Россию» [16. С. 108–110]. Доступным для уча-

щихся первого сертификационного уровня языком он сообщает им не только краткую биографию данного доктора, но и конкретную информацию о его профессиональной деятельности. Э.Р. Мулдашев предстает в нем как создатель нового хирургического биоматериала аллопланта, разработчик методик проведения глазных и пластических операций с его использованием и автор специальной программы, позволяющей реконструировать лицо человека (в том числе древнего) по его глазам. Поэтому, изучая данный текст, будущие студенты-медики могут не только развить свои вторичные коммуникативные навыки на русском языке в области чтения, говорения и письма [16. С. 108–111, задания 4–8], но и имеют возможность осмыслить профессиональные перспективы работы врача-офтальмолога и потенциальную широту его профессиональной деятельности.

Отметим также текст «Простые секреты доктора Углова» из учебника «Поехали!-2», который написан доступно для иностранцев базового уровня обучения и предлагается им для аудирования и последующего чтения, что согласуется с концепцией взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Хотя профессиональная работа хирурга освещается в нем в самых общих чертах («сделал около 10 тысяч операций»), в нем имеется информация о вкладе Ф.Г. Углова в пропаганду здорового образа жизни, которой должен заниматься врач любой специальности. Текст также подчеркивает необходимость для последователей Гиппократа уметь правильно общаться с больными: *Доктор Углов любит свою работу и своих пациентов. Он говорит, что если после разговора с врачом пациент не чувствует себя лучше, то врачу надо искать другую работу* [20. С. 111].

Чаще универсальные учебники и пособия по РКИ для довузовского этапа обучения предлагают материалы о рядовых, «идеальных» врачах и медсестрах. В «Русском языке для начинающих» (2008) это, например, тексты «Сельский врач» (о враче Игоре Петровиче) и «Доктор Елена» (о главном враче детского санатория Елене Сагандуковой) [23. С. 120–121, 294]. Встречаются в учебниках и тексты о людях, которые не только добросовестно занимались медициной, но также искали себя в других областях человеческой деятельности и сумели в них добиться многого. В «Дороге в Россию», например, это тексты о врачах и писателях *А.П. Чехове* и *М.А. Булгакове*, враче, ученом и журналисте *Ю.А. Сенкевиче*, враче и путешественнике *Э.Р. Мулдашеве* [14. С. 235, 240–241; 15. С. 52–56; 16. С. 108–110].

Многие тексты о медиках раскрывают их выдающиеся личностные качества, подчеркивают их преданность своей работе, гуманистическое назначение профессии врача в целом и ее нужность людям. Они знакомят иностранцев с этическими нормами профессионального поведения и позволяют воспитывать у них профессионально значимые ка-

чества медика. Ср.: *Сельский врач Игорь Петрович всю жизнь работает в деревне... Это он организовал работу в новой больнице... Здесь есть все, о чем мечтал Игорь Петрович: и хороший хирург, и терапевты, свой рентгеновский кабинет и многое другое... Пациенты говорят, что здесь помогают не только лекарства, здесь помогает доброе слово, любовь и внимание* [23. С. 120–121].

Некоторый интерес при работе в медицинской аудитории представляют и материалы о *влиянии тех или иных факторов на здоровье и психологическое состояние человека*. Для студентов *элементарного уровня* они предлагаются, в частности, в учебнике «Русский сувенир». В разделе «Здоровье» в нем содержится ряд заданий на развитие диалогической речи в ситуации общения врача с пациентом [22. С. 98, задание 3; С. 100, задание 8; С. 102, задание 3б; С. 103, задание 5б; задание 7]. Так, весьма примечательно задание 6, в котором представлены изображения трех больных. На основе их внешнего вида иностранцы должны догадаться о том, что их беспокоит, соединить изображения пациентов с их возможными жалобами на свое здоровье и дать им медицинские рекомендации [22. С. 99].

Не менее интересно задание 2 из раздела «Здоровый образ жизни». В доступной для студентов *элементарного уровня* обучения форме оно предполагает обсуждение в аудитории факторов, влияющих на здоровье человека: полноценный сон, курение, длительная работа на компьютере и др. Далее иностранцы знакомятся с диалогом, в котором пациент жалуется доктору на боли в животе: *У меня нет времени готовить, – говорит он. – Поэтому я ем фастфуд. Я люблю гамбургеры, картофель фри и колу. Но я активный человек. Я бегаю каждое утро в парке. И 1 раз в год я бегаю марафон*. После прочтения данного диалога учащимся предлагается выступить в роли врача для этого больного, посоветовать ему то, что нужно есть и пить [22. С. 101].

Для студентов *базового уровня* обучения материалы рассматриваемой тематики представлены, в частности, в учебнике «Поехали!-2» [20]. 10-, 11- и 12-й уроки в нем посвящены вопросам правильного питания, вегетарианства и здорового образа жизни. Авторы предлагают иностранцам поразмышлять над такими вопросами: *Как вы думаете, что полезно для здоровья? А что вредно? Что нужно делать, если хочешь жить долго? Что вы делаете, когда болеете? Вы верите в народную медицину? Вы верите, что будет лекарство от всех болезней?* [20. С. 107].

С опорой на шутивную иллюстрацию, изображающую памятник Остапу Бендеру, студенты знакомятся с названиями частей человеческого тела на русском языке; с опорой на грамматический комментарий и иллюстрации к его примерам – постигают разницу в лексическом значении омонимов: *болеть/заболеть* («переносить какую-либо бо-

лезнь») чем? (*гриппом, ангиной*) и *болеть/заболеть* («испытывать боль»), ср.: *болит голова, сердце*. Затем они закрепляют новое знание, используя нужный глагол при выполнении грамматического упражнения [20. С. 108, задание 1].

С точки зрения представленности медицинской тематики интересны также некоторые *ролевые игры* из учебника «Поехали!-2». Так, в уроке 11, задании 7 иностранцы в адаптированной форме знакомятся с наиболее распространенными симптомами, диагнозами и медицинскими рекомендациями и составляют с их использованием диалоги пациента с доктором по модели [20. С. 114–115]. В уроке 12 в первом варианте игры задания 6 они слышат (читают) жалобы больных и дают им советы, например:

*Артур – философ. Он много пьет и много курит. Утром у него болит голова, его тошнит. Иногда он не помнит, что было вчера. Ему трудно встать, он не хочет жить и не может смотреть в зеркало. У него сильный кашель. Каждый понедельник он хочет бросить курить, но без сигареты не может работать...*

*Сергей – оперный певец. У него скоро концерт в Милане. У него болит горло, насморк и высокая температура. Он не верит в медицину и не любит принимать таблетки* [20. С. 123, 150].

Второй вариант этой игры предполагает работу учащихся в парах: конструирование диалога с доктором от имени одного из пациентов [20. С. 123, 150–151].

Студенты *первого сертификационного уровня обучения* могут расширить свои знания о влиянии научно-технического прогресса на здоровье человека, обратившись к учебнику «Дорога в Россию». Из его материалов они могут узнать, например, о том, что чтение книг помогает улучшить настроение и забыть о проблемах в стрессовых ситуациях [16. С. 129, текст «Лекарство от стресса»]; что разная музыка по-разному влияет на внимание человека за рулем автомашины [16. С. 129, текст «Музыка в автомобиле»]; что увлечение компьютером и Интернетом имеет положительные и отрицательные стороны [14. С. 249, диалог 10; 16. С. 154–156, текст «Технический прогресс...»].

Интересен также текст о роли смеха в жизни человека, который знакомит учащихся с профессиональной медицинской лексикой:

*Смех – это уникальное человеческое явление. Мы единственные из живых существ, кто умеет смеяться... Даже при слабой улыбке начинают двигаться 17 связанных между собой **лицевых мышц**. А при смехе во все горло (при сильном смехе) работают 80 **мышц**, до самого живота, что иногда может вызывать боль. Смех действует даже на **мозг**... Благодаря смеху снижается **кровеное давление**, улучшается работа **сердца**, активизируются **положительные биохимические процессы в мозге**. Смех укрепляет наш **иммунитет**. Даже **раковые клетки** под влиянием смеха разрушаются* [16. С. 130–131, текст «Смех»].

Все рассмотренные выше материалы о здоровом образе жизни, безусловно, полезны для учащихся медицинского (и других) профилей обучения и вызовут интерес в иностранной аудитории. Однако в «Поехали!», в частности, имеются и *экспериментальные, неоднозначные материалы*, педагогический эффект применения которых не всегда предсказуем. Так, неоднократно звучат в «Поехали!» сомнения в пользе врачей и таблеток, например:

- *(Тебе надо принять таблетки.) У тебя болит горло.*
- *(Я не хочу принимать таблетки.) Они мне не помогают...*

\*\*\*

- *(Я хочу сходить к доктору.) Я плохо себя чувствую.*
- *(Я не советую ходить к докторам.) Они ничего не понимают* [20. С. 116–117].

В профессиональной медицинской аудитории обсуждать такие вопросы не принято. И все же не все пациенты доверяют врачам и их рекомендациям, и потому данные диалоги могут послужить отправной точкой при организации беседы в аудитории.

Неоднократно авторы «Поехали!» обращаются и к такой человеческой страсти, как *любовь к алкогольным напиткам* [20. С. 103, 160; 21. С. 40–41]. Причем они рассматривают ее многоаспектно: подчеркивают не только ее разрушительный характер, но и ее распространенность, обыденность, привычность для жизни русских и европейцев, объясняют их стремлением получить удовольствие, снять стресс, рекомендациями врачей [20. С. 69, 114, 117; 21. С. 74–75].

Сомнение в традиционной истине порождает также текст *«Хотите драться? На здоровье!»*. Он сообщает, что, по мнению профессора Вашингтонского университета Стэна Брода, хорошая драка без правил полезна для здоровья, так как вырабатывает много гормонов и стимулирует работу иммунной системы. *«...раньше агрессия была нормой для мужской психики»*, – утверждает текст. Он сопровождается вопросами: *Вы знаете агрессивных людей? Агрессия – это болезнь? Что лучше: агрессия или депрессия?* [20. С. 116].

Не менее дискуссионны фразы из рубрики *«Вы согласны?»*, например:

1. *Когда болеешь, надо ходить в церковь, а не принимать таблетки... Нужно использовать только старые народные методы... Нужно легализовать этаназию* [20. С. 115].
2. *Надо клонировать каждого человека для медицинских целей... Алкоголь убивает клетки мозга, но только самые слабые!* [20. С. 123].
3. *Алкоголь и наркотики стимулируют талант* [21. С. 23].

Ср. также задание из приложения 1 к уроку 1 выбрать роль 19-летнего гитариста Жана из Марселя, который не женат, не имеет детей, но любит секс, наркотики и рок-н-ролл. От его имени студентам пред-

лагается познакомиться с коллегой, ровесником, земляком и обсудить свои хобби [20. С. 10, 132, приложение 1 к уроку 1]. Или же задание из приложения 3 к уроку 10 принять участие в дискуссии с друзьями на тему «Что купить на пикник?». При этом предлагается выступить, например, от имени молодого музыканта, который любит «авангард, альтернативную культуру и все необычное». Он думает, что алкоголь и марихуана его стимулируют и помогают писать музыку. Его принципы: «В жизни все надо попробовать!» и «Лучше жить меньше, но интереснее» [20. С. 106, 148–149].

Думается, что некоторые из указанных неоднозначных материалов могут быть использованы для обучения студентов-медиков общению с «трудными» пациентами, организации учебных дискуссий на медицинские темы. Однако при этом следует учитывать возрастные и конфессиональные особенности иностранцев и однозначно расставлять моральные акценты в педагогической коммуникации.

Таким образом, в учебниках и пособиях по «нейтральному» стилю русского языка для элементарного, базового и первого сертификационного уровней обучения можно обнаружить материалы на широко обсуждаемые медицинские темы, диалоги больных с друзьями и врачами, тексты о жизни и работе докторов. Они дают возможность студентам подготовительного факультета начать знакомство с выдающимися российскими учеными-медиками, составить представление об образе жизни настоящих русских докторов и нормах русской профессиональной медицинской этики, а также формировать коммуникативные навыки, необходимые для общения с русскими пациентами. Однако описанные материалы не раскрывают особенностей профессиональной деятельности медиков той или иной специальности, а характеризуют профессию врача в целом, ее отличия от других профессий. Это связано с тем, что данные учебники и пособия адресованы широкому иностранному контингенту без учета его профессиональных потребностей.

### ***Мир специальности в учебно-методических работах для студентов-медиков первого года обучения РКИ***

Специализированные учебные пособия по РКИ для студентов медицинского профиля подготовительного факультета чаще всего готовят их к изучению дисциплин естественно-научного цикла на основных факультетах. Профессиональные обязанности врача и мир медицинских специальностей они обычно не рассматривают [31–34]. И все же в некоторых известных нам учебно-методических работах в той или иной мере эти вопросы освещаются.

Так, в пособии «Жизнь великих врачей», изданном в МАДИ [35, 36], содержится 22 небольших учебно-научных профессионально ори-

ентированных текста для чтения о медиках Древней Греции, России, Германии, Великобритании, Канады и США: родоначальнике медицины Гиппократе, физиологе И.М. Сеченове, терапевте С.П. Боткине, патологе и иммунологе И.И. Мечникове и других. Все тексты в этом пособии рассчитаны на «среднего» иностранца базового – первого сертификационного уровня обучения РКИ и сопровождаются заданиями, которые облегчают понимание и усвоение каждого текста в отдельности, а также обеспечивают повторение информации всего изложенного в пособии материала.

Тексты написаны с учетом профессиональных интересов учащихся. Они могут кратко упоминать отдельные биографические факты из жизни известных докторов, но фокусируют внимание, прежде всего, на их профессиональных достижениях и потому знакомят иностранцев с профессиональной медицинской лексикой, терминами, названиями болезней и лекарств.

Профессиональной деятельности и личности русского хирурга Н.Н. Бурденко посвящена и наша *разработка занятия по РКИ* [37. С. 102–109]. Однако она имеет *национально ориентированный характер* и адресована *арабским студентам*, владеющим русским языком в объеме первого сертификационного уровня. В центре представленного занятия – созданный нами профессионально ориентированный учебный биографический текст «Военный хирург Николай Нилович Бурденко», который знакомит учащихся с жизнью и профессиональной деятельностью известного исследователя-медика, с медицинскими терминами, названиями наук, болезней на русском языке. Текст значителен по объему (959 слов), предлагается учащимся для аудирования и чтения, сопровождается комплексом пред-, при- и послетекстовых заданий и переводами незнакомой лексики на арабский язык.

Учебник «Russian made easy. Русский язык без преград» для студентов-медиков создан в РУДН О.М. Щербаковой. Он ориентирован на носителей английского языка, приступающих в этом вузе к изучению русского языка с целью овладения специальностью медицинского профиля. Учебник презентует основной лексико-грамматический материал первого семестра подготовительного факультета с учетом родного языка учащихся и их профессиональных потребностей. В частности, в нем представлены названия некоторых естественно-научных дисциплин, болезней, симптомов, направлений в медицине, профессиональные медицинские обороты (*выписать рецепт, поставить диагноз, сделать укол* и др.) и темы, например, «Как вы себя чувствуете?», «Что у вас болит?» и др. [12. С. 135–138]. Таким образом студенты с первых дней изучения русского языка в России приобщаются к профессиональной коммуникации, знакомятся со спецификой языка специальности.

Близкое по замыслу учебно-методическое пособие «Русский язык в рассказах и диалогах» создано также в Казанском медицинском университете [38]. Оно адресовано студентам этого вуза из стран ближнего и дальнего зарубежья, изучающим русский язык на элементарном – базовом уровнях и включает в себя переводы незнакомой лексики на *английский, туркменский, узбекский и таджикский языки*.

Программу РКИ по «нейтральному стилю» пособие «Русский язык в рассказах и диалогах» излагает с учетом профессиональных интересов студентов. Так, в разделе «Я учусь в медицинском университете» в нем предлагается *три* логически взаимосвязанных *диалога*: «*В регистратуре*», «*У терапевта*» и «*В аптеке*» [38. С. 56–61], которые демонстрируют иностранцам особенности общения на русском языке в данных коммуникативных ситуациях. Как и, например, диалог «В поликлинике» из учебника «Русский язык для начинающих» [23. С. 178], они также освещают медицинский мир с точки зрения пациента. Однако, поскольку рассматриваемое пособие ориентировано не на всех иностранцев, а на будущих врачей, эти диалоги в большей степени насыщены профессиональной лексикой. В них встречаются не только такие слова и выражения, как *жаловаться (на что?), дышите!, рецепт, рентген* и пр., но и достаточно широкий перечень симптомов и названий болезней (*кашель, насморк, простуда, пневмония, бронхит, аллергия, грипп, гастрит*), лекарств (*баралгин, цитрамон*). Точно называется профессия врача, на прием к которому пришел пациент (*терапевт*). Это позволяет учащимся составить более достоверное представление об описываемых ситуациях и осмыслить их с профессиональной точки зрения.

В учебно-методическом пособии «Русский язык в рассказах и диалогах» содержатся также *два текста о будущей профессии*, адресованных абитуриентам лечебного и фармацевтического факультетов [38. С. 50–51, 54]. И если первый текст в связи со спецификой лечебного факультета раскрывает лишь отличия профессии врача от других профессий, то второй на доступном учащимся базового уровня языке сообщает минимальные сведения об особенностях работы фармацевта: *...фармацевт должен много знать: названия лекарств, дозировку, способ применения, побочный эффект. Я думаю, что фармацевт должен быть добрым, честным, внимательным и заботливым человеком... Чтобы стать хорошим фармацевтом, нужно изучить такие науки, как химия, фармация, анатомия, физиология, микробиология и другие* [38. С. 54]. И все же составить на основе данного текста четкое представление о сущности профессии фармацевта, на наш взгляд, затруднительно.

Отметим также *разработку урока РКИ Н.Э. Петровой по теме «Медицинские специальности»* для студентов первого курса медицинского вуза (по-видимому, обучающихся на англоязычных отделениях). Автор рекомендует проводить урок с учащимися лечебного, стоматоло-

гического, педиатрического и других факультетов перед изучением профессиональных навыков врача-клинициста.

В центре рассматриваемого урока – текст (объемом 195 слов), который предлагается иностранцам для аудирования и последующего чтения и сопровождается пред-, при-, по- и послетекстовыми заданиями (новая лексика и грамматические модели в них переведены на английский язык). Текст знакомит с 22 медицинскими специальностями, которые комментируются кратко, в самых общих чертах, например: *С давних времен врач общей практики, терапевт, лечил болезни внутренних органов. Хирурги выполняли оперативные вмешательства... кардиолог – он лечит болезни сердца... стоматолог – зубной врач... врач уха, горла, носа – лор-врач; окулист и офтальмолог – лечит заболевания глаз...* [10. С. 135].

Автор занятия планирует, что студенты усвоят лексико-грамматический материал предложенного текста и далее самостоятельно продолжают изучать специфику той или иной медицинской профессии. С этой целью он предлагает им задание: *Подготовьте монолог-сообщение по одной из тем: 1) «Работа участкового врача»; 2) «Работа кардиохирурга»; 3) «Физиотерапевтические методы диагностики»...* [10. С. 135, задание 5.3]. Однако, поскольку в изучаемом учебном тексте никакой информации для этих сообщений не содержится, данное задание для большинства иностранцев первого курса вряд ли будет доступным, так как для этого необходимо работать с дополнительными учебными материалами на русском языке, уметь их осмысливать и перерабатывать.

Предложенный учебный текст, на наш взгляд, может расширить вторичную коммуникативную компетенцию студентов, но мало способствует углублению их представлений о медицинских профессиях. Для того же, чтобы добиться выполнения подобных заданий в перспективе, научить иностранцев рассказывать о деятельности тех или иных медицинских специалистов и о своей будущей медицинской профессии, необходимо знакомить их на подготовительном факультете и на первом курсе с большим количеством адаптированных учебных, но в то же время *профессионально информативных* текстов соответствующей тематики.

Осознавая актуальность этой задачи, мы уже разрабатывали для учащихся первого сертификационного уровня на материале созданных нами учебно-научных профессионально ориентированных текстов занятие по РКИ для *будущих провизоров, носителей арабского языка* [5. С. 123–129], и занятие для *будущих стоматологов, носителей английского языка* [39. С. 105–114]. (Новые лексические единицы в этих занятиях переводились на языки учащихся.)

Однако мир медицинских специальностей обширен и многообразен, и в настоящем исследовании мы сосредоточили внимание на одной

из самых высокоответственных медицинских профессий – *профессии хирурга*, так как в последние десятилетия, как отмечают практикующие ученые-медики, Россия и другие страны остро ощущают потребность в грамотных специалистах этого профиля и необходимость качественного совершенствования процесса их подготовки [40. С. 5–8; 41. С. 196–197; 42. С. 14–18]. Профессиональные действия хирурга часто сопряжены с риском для здоровья и жизни больного, поэтому реформирование процесса его обучения важно не только с точки зрения отбора соискателей в соответствии с их личными качествами и мастерством, но и с точки зрения повышения безопасности медицинской практики [42. С. 18].

Наше исследование носило прикладной характер и имело следующую цель: создать учебно-научные профессионально ориентированные тексты о специальности врача-хирурга и науке хирургии, адресованные англоговорящим студентам-медикам первого сертификационного уровня обучения РКИ, для повышения эффективности восприятия их лексико-грамматического материала учащимися разработать на их основе практическое занятие и в процессе экспериментального обучения на подготовительном факультете Волгоградского государственного технического университета проверить его эффективность.

### **Методология исследования**

Для реализации цели исследования использовались следующие научные *методы и приемы*: *наблюдение* за обучением на подготовительном факультете Волгоградского государственного технического университета будущих врачей-иностранцев и его *анализ*; *анализ и сравнение* аутентичных материалов о профессии хирурга и науке хирургии, Программ по РКИ для студентов-медиков подготовительного факультета; *обобщение и классификация* анализируемого материала; *описательный метод* при изложении результатов исследования, при создании учебно-научных профессионально ориентированных текстов медицинского профиля; *методы лингвистического и методического анализа* при разработке заданий к занятию; *метод перевода* на родной язык учащихся при толковании им лексического значения незнакомых слов и смысла изучаемого учебно-научного профессионально ориентированного текста; *метод обучающего эксперимента* при проверке эффективности разработанного занятия.

При выполнении исследования мы опирались на *теорию речевой деятельности и взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности*, разработанную в отечественной психолингвистике и лингводидактике (В.П. Григорьева, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, В.А. Мерзлякова и др.); *антропоцентрический подход*, широко утвердившийся в современной науке и под-

разумевающий, что лингвистическое исследование и процесс получения образования должны служить интересам и потребностям человека (П.П. Блонский, Г.В. Драч, Б.С. Ерасов, Е.И. Исаев, Ю.Н. Караулов и др.), а также на *концепцию иноязычного культурно-языкового образования* (Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева и др.), согласно которой процесс преподавания РКИ должен быть направлен не только на формирование вторичной коммуникативной компетенции иностранца, но и способствовать его социализации, воспитанию и развитию его личности средствами русского языка, приобщению его к культуре и ценностям русского народа и человечества в целом.

### **Исследование и результаты**

В результате проведенного исследования было разработано практическое занятие по РКИ на тему «Профессия врача-хирурга». В качестве его адресата были выбраны *носители английского языка, изучающие русский язык на первом сертификационном уровне обучения РКИ*. Мы исходили из того, что для получения медицинского образования в Россию ежегодно приезжают студенты из *Индии, Малайзии, Индонезии, Пакистана, Нигерии, Ганы, Зимбабве, Замбии, Канады, Ирака, Ирана, Судана* и других стран, в которых *английский язык* является официальным или широко распространенным. Они испытывают коммуникативную потребность в опоре на имеющуюся языковую базу при изучении РКИ, однако англоязычной учебной литературы, ориентированной на студентов медицинского профиля, в российских вузах не хватает, и эту лауну необходимо восполнять.

В основе созданного занятия – три учебно-научных профессионально ориентированных текста: «*Особенности работы хирурга*» (391 слово), «*Хирургия как наука*» (362 слова) и «*Из жизни хирургов*» (412 слов). Они написаны на основе анализа научных и научно-популярных медицинских источников, предназначенных исконным носителям русского языка [43–57]. Первый текст предлагается учащимся для аудирования, второй и третий – для чтения с опорой на перевод отдельных слов или фраз (в зависимости от сложности текста)<sup>2</sup>.

Предлагаемые тексты дают учащимся представление о предмете изучения хирургии и ее разделах, конкретизируют их знания о профессиональной деятельности врачей-хирургов и профессиональных качествах, которыми они должны обладать, знакомят их с рядом имен выдающихся русских хирургов XX–XXI вв. Лексико-грамматическое содержание разработанных текстов согласовано с требованиями программ [1–3] и лексическими минимумами [1. С. 116–122; 58] общего и профессионального владения РКИ первого сертификационного уровня. В занятии тексты сопровождаются системой пред-, при- и послетексто-

вых заданий для аудиторной и внеаудиторной работы, помогающей студентам осмыслить их содержание и развить вторичные коммуникативные навыки на русском языке во всех видах речевой деятельности.

Ниже приводим созданное занятие.

**«Профессия врача-хирурга»**  
(практическое занятие по РКИ)

**Задание 1.** Какие медицинские специальности и науки вы знаете? Образуйте новые слова по модели. Запишите их.

Образец (model):

физиология (что?, ж. р.<sup>3</sup>) → физиолог  
(кто?, м. р.)

микробиология →...

анестезиология →...

рентгенология →...

фармакология →...

Образец (model):

терапия (что?, ж. р.) → терапевт (кто?, м. р.)

физиотерапия →...

Образец (model):

стоматология (что?, ж. р.) → стоматолог  
(кто?, м. р.)

хирургия →...

- Какие науки изучают врачи?
- Как вы думаете, что делает физиолог (микробиолог, анестезиолог, рентгенолог, фармаколог)?

• Что и как лечит в вашей стране терапевт (физиотерапевт, стоматолог)?

• Посмотрите, как рождаются выделенные слова, постарайтесь их запомнить.

хирургия (что?, ж. р.) →

хирург (кто?, м. р.)

**хирург-ическ-ий** (какой?, м. р.)

радио (что?) + волна (что?, wave) → **радиоволновый** (какой?, м. р.)

- Что такое эндоскоп?
- Какие травмы (trauma, injuries), болезни лечит врач-хирург в вашей стране? Какую медицинскую технику он использует?

• Найдите грамматические ошибки и напишите следующее предложение правильно:

Хирург пользуется *хирургические инструменты* и *современная медицинская техника* (лазерные, радиоволновые аппараты, микроскопы, эндоскопы, роботы и т.д.).



Если вы поняли не все слова, проверьте себя по ключу.

**Задание 2.** Прочитайте предложения, постарайтесь понять выделенные слова. После этого прочитайте пояснения и проверьте себя.

1. Время операции хирург (что делает?) **назначает** так, чтобы эффективно и быстро помочь максимальному числу больных.

Хирург может (*что сделать?*) **назначить** (*что?*) операцию (*В. п., ед. ч.*) сразу после обращения пациента в больницу, на этот же день.

**Назначать** I (*что делать?, НСВ*)/**назначить** II (*что сделать?, СВ*) *что* (*В. п.*) = сказать, когда, в какое время будет операция.

2. В больнице доктора узнают причины болезни больного, (*что делают?*) **ставят** или **уточняют** его **диагноз** (*В. п., ед. ч.*) и максимально улучшают работу его дыхательной и сердечно-сосудистой систем.

**Ставить** II (*что делать?, НСВ*)/**поставить** II (*что сделать?, СВ*) **диагноз** (*что?, В. п., ед. ч.*) = в результате медицинского исследования узнавать, чем болеет человек, какой болезнью, диагностировать болезнь.

**диагноз** (*что?, м. р.*) →

↓ **диагност-ик-а** (*что?, ж. р.*) diagnostics  
 ↓ **диагност-ирова-ть** I (*что делать?, НСВ*)

**Уточняют** I (*что делать?, НСВ*)/**уточнить** II (*что сделать?, СВ*) **диагноз** (*что?, В. п., ед. ч.*) = в результате медицинского исследования узнавать точно, чем болеет человек, какой болезнью.

*точный* (*какой?*) → **у-точн-и-ть** II (*что сделать?, СВ*) → **уточн-я-ть** I (*что делать?, НСВ*)

3. На операции хирург делает (*что?*) **разрез** (*В. п., ед. ч.*) и (*что делает?*) **удаляет** (*что?*) больные органы (*В. п., мн. ч.*) или ткани (*В. п., мн. ч.*).

Хирург (*что сделал?*) **удалил** (*что?*) желудок (*В. п., ед. ч.*).

**Удалять** I (*что делать?, НСВ*)/**удалить** II (*что сделать?, СВ*) *что?* (*В. п.*) = отрезать ножом, скальпелем (scalpel), отделять.

**резать** I (*что делать?, НСВ*) →

↓ **разрезАть** I (*что делать?, НСВ*) → **разрез** (*что?, м. р.*)  
 ↓ **отрЕзАть** I (*что сделать?, СВ*) *чем?* (*Тв. п.*)

4. В конце операции хирург (*что делает?*) **накладывает** (*что?*) **швы** (*В. п., мн. ч.*). После операции он смотрит, как (*что делают?*) **заживают** (*что?*) **швы** (*Им. п., мн. ч.*) и как себя чувствует больной.

**(Хирургический) шов** (*что?, Им. п., ед. ч.*)/**швы** (*что?, Им. п., мн. ч.*) = хирургическое соединение тканей, краев раны (edges of the wound).

**Накладывать** I (*что делать?, НСВ*)/**наложить** II (*что сделать?, СВ*) **швы** (*что?, В. п., мн. ч.*) = зашить хирургическим способом разрез, ткани, рану (wound) на теле человека.

**Заживать** I (*что делать?, НСВ*)/**зажить** I (*что сделать?, СВ*) = закрыться кожей (о ране, больном месте).

- Что делает хирург каждый день? Как он работает?
- Какие известные хирурги есть в вашей стране? Где и как они работают? Что нового они открыли в медицине?



Если вы поняли не все выделенные слова, проверьте себя по ключу.

**Задание 3.** Слушайте, читайте, пишите следующие слова. Постарайтесь их запомнить.

брезгливый (*-ая, -ое, -ые*) squeamish, fastidious ≠ небрезгливый  
 ответственный (*-ая, -ое, -ые*) responsible ≠ безответственный; *ср.:* ответственный (*какой?, м. р.*) → ответственность (*что?, ж. р.*)

тактичный (*-ая, -ое, -ые*) tactful ≠ нетактичный; *ср.:* такт (*что?, м. р.*) → тактичный (*какой?, м. р.*)

терпеливый (*-ая, -ое, -ые*) patient ≠ нетерпеливый

- Как вы думаете, какой человек может работать хирургом?

**Задание 4.** Скажите, на какой вопрос отвечают данные слова.

*Кто? Что? Какой? Как? Что делать? Что сделать?*

Анатомия, анатомический; радиоволна, радиоволновый; уточнять, точно, уточнить; терпение, терпеливый; орган, организм; лазер, лазерный; эффективно, эффективный; разрезать, отрезать, разрез; травма, травмировать; анестезиолог, анестезиология, анестезия; максимальный, максимально.

- Для чего нужна анестезия на операции?
- Кто отвечает за анестезию?
- Что такое *общая анестезия* и *местная анестезия*?

**Задание 5.** Слушайте текст, постарайтесь его понять.

### **Особенности работы хирурга**

*Хирург* – это врач, который лечит все болезни человеческого организма. Как и другие доктора, он старается помочь пациенту с помощью полезных советов и лекарств. Но если такое лечение не помогает, хирург делает *операцию*, то есть с помощью хирургических инструментов исправляет организм больного, улучшает работу его органов: сердца, желудка, глаз и т.д.

С помощью операции хирург может вылечить человека, сделать его жизнь легче или узнать причину его болезни. *Время операции* он назначает так, чтобы эффективно и быстро помочь максимальному числу больных. Поэтому операция может быть сразу после обращения пациента в больницу, через два-три дня после него или через один-два месяца.

Каждая операция – это большая серьезная работа. Хирург и другие врачи, которые ему помогают, делают ее *по особому плану*.

Сначала врачи узнают причины болезни больного, *ставят или уточняют его диагноз* и максимально улучшают его самочувствие, работу дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Потом хирург и *врач-анестезиолог* выбирают *лекарство*, которое они будут использовать во время операции, чтобы больной не чувствовал боли, а также *вид анестезии* (общую или местную).

На операции хирург делает *разрез*, *удаляет больные органы или ткани*, *накладывает швы*. После операции он смотрит, как *заживают швы* и как себя чувствует пациент.

Каждая операция опасна для здоровья и жизни больного. Однако часто только она может помочь человеку, поэтому он соглашается на операцию и доверяет хирургу свою жизнь.

Настоящий хирург должен понимать свою ответственность перед пациентом и настоящему хотеть ему помочь. Он должен хорошо знать такие науки, как хирургия, анатомия, физиология, микробиология, рентгенология, фармакология, анестезиология и физиотерапия.

Хирург должен делать все для того, чтобы *спасти* жизнь и здоровье человека и *уменьшить операционную травму*. Он должен каждую операцию делать руками, умом и сердцем, уметь пользоваться хирургическими инструментами и современной медицинской техникой (лазерными, радиоволновыми аппаратами, микроскопами, эндоскопами, роботами и т.д.). Должен интересоваться новыми методами медицинской диагностики и лечения и использовать их в своей работе.

Ошибка хирурга может стоить больному жизни и навсегда отнять у кого-то родного человека: мать, отца, сына, дочь. Поэтому настоящий хирург живет для других людей, а не для себя и не имеет права на ошибку. Он не может бояться крови, не может быть брезгливым, слабым, невнимательным.

Настоящий хирург должен быть здоровым, энергичным, решительным и ответственным человеком. Он должен также быть вежливым, тактичным, терпеливым и внимательным. Должен уметь разговаривать с больными людьми, понимать их и убедить в том, что они могут вылечиться.

Хирург может работать в больнице, санатории, военной и спортивной организации и т.д.

- Как лечит болезни врач-хирург? Какие болезни он лечит?

**Задание 6.** Приведите план текста в логическую последовательность и исправьте ошибки в нем. О чем не рассказал текст?

*План*

1. Возможные места работы хирурга.
2. Важные для хирурга науки.
3. Время операции: день обращения пациента в больницу, 2–3 дня или 3–4 года после него.
4. Уникальная операция известного русского кардиохирурга.
5. Наблюдение хирурга за больным после операции.
6. Лечение у хирурга: выбор между лекарствами и анестезией.
7. Ошибка хирурга.
8. Качества настоящего хирурга.
9. Подготовка к операции: уточнение диагноза, выбор анестезии, помощь дыхательной и сердечно-сосудистой системам организма больного.
10. Возможный результат операции: вылечить человека, сделать его жизнь труднее, узнать причину его болезни.
11. Действия хирурга на операции: разрез тканей или органов, удаление здоровых тканей или органов, наложение швов.
12. Хирургические инструменты и медицинская техника.



Напишите правильный план.

- Если вы не можете написать план, прослушайте или прочитайте текст из задания 5 еще раз.

**Задание 7.** Ответьте на вопросы.

1. По какому плану делают операцию в больнице?
2. Какой врач помогает хирургу на операции? Какую анестезию применяют?
3. О чем думает пациент перед операцией?
4. Что использует хирург во время операции? К чему он стремится во время операции?
5. Хирург имеет право на ошибку?
6. Где может работать хирург? Какие науки он должен знать? Какая наука для него главная?

**Задание 8.** Прочитайте текст по-русски. Если вы не понимаете, смотрите перевод.

### **Хирургия как наука**

*Хирургия* – это главная наука для хирурга. Она изучает болезни, которые лечат при помощи операций. Это могут быть нарушения в развитии организма, которые обнару-

живаются при рождении человека, гнойно-воспалительные процессы, травмы, опухоли и осложнения всех известных человеческих болезней.

Surgery is the main science for the surgeon. It studies the diseases that are treated by means of operations. These can be disorders in the development of the body that are found at birth, purulent-inflammatory processes, trauma, tumors and complications of all known human diseases.

В зависимости от *вида болезней* различают разные *разделы хирургии*.

Depending on the type of disease, there are different sections of surgery.

*Гнойная хирургия* занимается лечением гнойных болезней, которые нельзя вылечить с помощью лекарств. Например, фурункул, абсцесс печени и другие.

Purulent surgery deals with the treatment of purulent diseases that cannot be cured with medication. For example, a furuncle, liver abscess and others.

*Онкологическая хирургия* занимается лечением опухолей.

Oncological surgery deals with the treatment of tumors.

*Лор-хирургия* – болезнями уха, горла и носа. Она изучает, как делать операции на миндалинах, бронхах и т.д.

ENT surgery – diseases of the ear, throat and nose. She studies how to do operations on tonsils, bronchi, etc.

*Офтальмологическая хирургия* описывает, как делать операции на глазах, чтобы человек видел лучше.

Ophthalmic Surgery describes how to do eye surgery to help a person see better.

*Торакальная хирургия* исследует лечение болезней всех органов, которые находятся в грудной клетке: легких, трахеи, плевры, диафрагмы. К ним относятся рак легких, травмы грудной клетки и т.д.

Thoracic surgery examines the treatment of diseases of all organs that are in the chest: lungs, trachea, pleura, diaphragm. These include lung cancer, chest injuries, etc.

*Абдоминальная хирургия* изучает лечение органов брюшной полости: печени, почек, селезенки, пищевода, желудка, поджелудочной железы, аппендикса и т.д.

Abdominal surgery studies the treatment of the abdominal organs: liver, kidneys, spleen, esophagus, stomach, pancreas, appendix, etc.

*Ортопедическая хирургия* – лечение болезней опорно-двигательного аппарата. Это болезни суставов, стопы, позвоночника и т.д.

Orthopedic surgery – treatment of diseases of the musculoskeletal system. These are diseases of the joints, feet, spine, etc.

*Нейрохирургия* рассматривает лечение болезней головного и спинного мозга, а также периферических нервов. Это, например, инсульт, травмы головного и спинного мозга.

Neurosurgery deals with the treatment of diseases of the brain, spinal cord, and peripheral nerves. These are, for example, stroke, brain and spinal cord injuries.

*Сосудистая хирургия* описывает лечение болезней больших и малых сосудов (вен, артерий). К ним относятся атеросклероз, тромбоз и т.д.

Vascular surgery describes the treatment of diseases of large and small vessels (veins, arteries). These include atherosclerosis, thrombophlebitis, etc.

*Кардиохирургия* исследует лечение болезней сердца. Она изучает, как установить кардиостимулятор или искусственный клапан сердца, как пересадить больному сердце другого человека и т.д.

Cardiac surgery explores the treatment of heart disease. It studies how to place a pacemaker or artificial heart valve, how to transplant another person's heart, etc.

*Челюстно-лицевая хирургия* рассматривает болезни ротовой полости, шеи и лица. Это могут быть врожденные проблемы, переломы костей лица, воспалительные процессы, опухоли и т.д. Челюстно-лицевая хирургия не только лечит человека, но и старается сохранить его красоту.

Oral and maxillofacial surgery deals with diseases of the mouth, neck and face. These can be congenital problems, fractures of the bones of the face, inflammation, tumors, etc. Oral and maxillofacial surgery not only heals a person, but also tries to preserve his beauty.

Красотой лица и других частей тела занимается и *пластическая хирургия*. Однако она лечит не только больных, но и здоровых людей и помогает им изменить себя в лучшую сторону.

Plastic surgery is also involved in the beauty of the face and other parts of the body. However, it heals not only sick, but also healthy people and helps them change themselves for the better.

*Трансплантационная хирургия* исследует пересадку человеческих органов. К ней обращаются, если другие способы лечения не дали результата.

Transplant surgery is investigating the transplantation of human organs. It is referred to if other methods of treatment have failed.

*Детская хирургия* описывает лечение детей от рождения до 14 лет. Когда ребенок растет, у него могут появиться проблемы со здоровьем. И если их нельзя решить с помощью лекарств, ребенку делают операцию.

Pediatric surgery describes the treatment of children from birth to 14 years of age. As a child grows up, he may develop health problems. And if they cannot be solved with medication, the child is operated on.

Современная хирургия развивается активно. Каждый год хирурги разрабатывают новые способы диагностики и лечения больных, применяют их в медицинской практике и анализируют результаты. Появляется новая медицинская техника, открываются новые возможности в борьбе с болезнями человеческого организма.

Modern surgery is actively developing. Every year, surgeons develop new methods of diagnosing and treating patients, applying them in medical practice and analyzing the results. New medical technology appears, new opportunities are opening up in the fight against diseases of the human body.

**Задание 9.** Проверьте, как вы поняли текст. Правильно закончите фразу.

1. Хирургия изучает болезни, которые лечат при помощи...	А) микроскопа Б) лекарств В) операций
2. В хирургии различают...	А) отделы Б) разделы В) этапы
3. Каждый раздел хирургии рассматривает лечение...	А) группы болезней Б) одной болезни В) детей
4. Болезни головного и спинного мозга изучает...	А) челюстно-лицевая хирургия Б) нейрохирургия В) офтальмологическая хирургия
5. Болезни органов брюшной полости исследует...	А) абдоминальная хирургия Б) сосудистая хирургия В) торакальная хирургия
6. Пересадкой органов от человека к человеку занимается...	А) гнойная хирургия Б) пластическая хирургия В) трансплантационная хирургия

- Какой раздел хирургии кажется вам самым интересным?

**Задание 10.** Прочитайте текст.

## Из жизни хирургов

### 1

В 2003 [две тысячи третьем] году 13-летний [тринадцатилетний] мальчик потерял ноги: его переехал поезд (he was run over by a train).

Без ног ребенка привезли в больницу города *Ленинск-Кузнецкий*. Он умирал от потери крови (of blood loss). Все доктора сказали, что нужно спасать жизнь мальчика, а ног у него уже не будет никогда. Но хирург *Леонид Михайлович Афанасьев* решился на операцию и «пришил» раздробленные ноги (sewed on the shattered legs). 6,5 [шесть с половиной] часов под микроскопом он соединял сосуды, сухожилия, нервы, ткани, сломанные кости. 8 врачей помогали Афанасьеву.

Ноги мальчика стали короче на 6 сантиметров, но они снова начали жить. Через 1,5 [полтора] года мальчик уже ходил и играл в футбол.

Леонид Афанасьев работает в Ленинск-Кузнецком и сейчас. Он подарил ноги, руки, пальцы, лица многим людям, которые теряли их из-за травм, делал уникальные хирургические и пластические операции. Его называют «чудо-доктор».

### 2

Раньше детей с врожденным пороком сердца (congenital heart disease) не могли вылечить, многие из них умирали в первый год жизни. Но кардиохирург *Лео Антонович Бокерия* понял, что после особой операции они могут выздороветь. Вместе с другими докторами в 1999 [тысяча девятьсот девяносто девятом] году в *Москве* он сделал операцию на сердце детям с таким диагнозом и рассказал об этом в журналах и газетах.

Российское государство стало давать больницам больше денег для того, чтобы помогать больным детям. Бокерия сделал тысячи разных операций на сердце, многие из которых были первыми в мировой хирургической практике. Сейчас он делает 4–5 операций в день и часто дает интервью: рассказывает людям, как сохранить здоровье. Доктор не советует курить, пить алкоголь и кофе, много есть утром, но рекомендует (recommends) заниматься спортом и сохранять самоконтроль.

### 3

*Гавриил Абрамович Илизаров* (1921–1992) в 9 лет решил стать врачом, чтобы помогать людям. Он не только работал врачом в *Курганской области* (Kurgan region), но и создал новый медицинский аппарат, нашел новый способ соединения костей при переломах (fractures). Этим способом можно восстановить (restore) части рук и ног или сделать их длиннее на 50 сантиметров.

Аппарат Илизарова сейчас применяется в 60 [шестидесяти] странах мира, а именем Илизарова назвали астероид (asteroid).

### 4

Хирург *Леонид Иванович Рогозов* (1934–2000) работал в *Петербурге*, говорил на английском, немецком, болгарском (Bulgarian), чешском (Czech) языках и спас жизнь многих пациентов. Но известным он стал уже в 27 лет, когда смог сам сделать себе операцию.

В 1961 [тысяча девятьсот шестьдесят первом] году Рогозов находился в *Антарктиде* (in Antarctica). Он был членом экспедиции, которая должна была открыть там новую станцию. Работал врачом, метеорологом (meteorologist) и водителем (driver).

29 [двадцать девятого] апреля Рогозов почувствовал себя плохо и сам поставил себе диагноз: острый аппендицит (acute appendicitis). Лечение не помогало, других врачей на сотни километров вокруг не было, поэтому он решил оперировать себя сам.

Оперировал ночью, под местным наркозом (under local anesthesia). Ему помогали друзья: метеоролог и инженер-механик (mechanical engineer). Операция продолжалась 1 час 45 минут. Через 7 дней Рогозов уже работал.

Ответьте на вопросы:

1. Какой случай из жизни хирургов самый интересный? Вы смогли бы поступить (to act like) так же, как герои текста?

2. Каким человеком должен быть настоящий хирург? Как он может помогать людям в вашей стране?

3. Какие возможности для самореализации дает профессия хирурга? В ней есть место поиску (search), творчеству (creativity)?

4. Вы сможете работать хирургом? Почему вы так думаете?

#### **Домашнее задание**

1. Перескажите текст «Особенности работы хирурга».

2. Напишите текст «Хирургия как наука», постарайтесь запомнить новые слова.

3. Напишите развернутый (detailed) ответ на вопросы 1, 2 или 3 из задания 10.



#### **Ключи к заданиям**

##### **Задание 1.**

1. Физиология physiology; физиолог physiologist; микробиология microbiology; микробиолог microbiologist; анестезиология anesthesiology; анестезиолог anesthesiologist; рентгенология radiology, röntgenology; рентгенолог radiologist; фармакология pharmacology; фармаколог pharmacologist; микробиология microbiology; микробиолог microbiologist; терапия therapy; терапевт therapist, therapist; физиотерапия physiotherapy; физиотерапевт physiotherapist; стоматология stomatology; стоматолог stomatologist; хирургия surgery; хирург surgeon.

2. Хирургический инструмент surgical instrument; лазерный аппарат laser apparatus; радиоволновый аппарат radio-wave apparatus; микроскоп microscope; эндоскоп endoscope; робот robot.

Эндоскоп – аппарат, при помощи которого можно увидеть и исследовать органы внутри (inside) организма.

##### **Задание 2.**

1. Назначать/назначить *что* set, fix, assign. 2. Диагноз diagnosis. Ставить/поставить диагноз diagnose, to make a diagnosis, diagnosticate. Уточнять/уточнить диагноз clarify the diagnosis. 3. Удалять/удалить *что* remove, ablate. (Хирургический) разрез (surgical) incision. 4. (Хирургический) шов surgical suture (stitch). Накладывать/наложить швы put in (the) stitches. Заживать / зажить heal, close up, skin over.

##### **Задание 6.**

#### *Правильный план*

1. Лечение у хирурга: выбор между лекарствами и операцией.

2. Возможный результат операции: вылечить человека, сделать его жизнь *легче*, узнать причину его болезни.

3. Время операции: день обращения пациента в больницу, 2–3 дня или 1–2 месяца после него.

4. Подготовка к операции: уточнение диагноза, выбор анестезии, помощь дыхательной и сердечно-сосудистой системам организма больного.

5. Действия хирурга на операции: разрез тканей или органов, удаление *больных* тканей или органов, наложение швов.

6. Наблюдение хирурга за больным после операции.

7. Важные для хирурга науки.

8. Хирургические инструменты и медицинская техника.

9. Качества настоящего хирурга.

10. Возможные места работы хирурга.

Текст не рассказывал об уникальной операции известного русского кардиохирурга и об ошибке хирурга.

## Заключение

В результате проведенного исследования автор разработал практическое занятие по РКИ на тему «Профессия врача-хирурга», адресованное будущим докторам первого сертификационного уровня, носителям английского языка. Занятие включает в себя три учебно-научных профессионально ориентированных текста («Особенности работы хирурга», «Хирургия как наука», «Из жизни хирургов») и комплекс заданий, облегчающих их рецепцию для иностранцев.

Данное занятие за два академических часа было апробировано на подготовительном факультете Волгоградского государственного технического университета с гражданами Нигерии и Египта, владеющими английским языком как родным или как языком-посредником. Учащиеся из этих стран смогли осмыслить содержание представленных учебно-научных профессионально ориентированных текстов, справились с заданиями и расширили свою профессиональную и коммуникативную компетенции в рамках предложенного материала. Это позволяет заключить, что созданное занятие может быть рекомендовано к изучению с иностранными студентами-медиками подготовительных факультетов российских вузов.

Завершая наше исследование, подчеркнем, что профориентационная работа с будущими хирургами, как и с другими будущими врачами-иностранцами, должна основываться на сочетании национально ориентированного, профессионально ориентированного и индивидуального подходов в их обучении и разработанной лингводидактической базе. В настоящее время от качества профессиональной подготовки врача-иностранца зависит здоровье больного человека в России и за рубежом; от качества работы преподавателей, обучающих врача, – подготовка врача.

## Примечания

<sup>1</sup> Анализировались «Лестница» (2006) и «Начинаем изучать русский. В Россию с любовью» (2004) М.Н. Аникиной, «Дорога в Россию» (2009) В.Е. Антоновой и др., «Живем и учимся в России» (2006) И.И. Барановой и др., «Русский язык: Первые шаги» (2010) Л.Г. Беликовой и др., «Очень просто!» (2001) Г.М. Копытиной, «Русский язык для начинающих» (книга 1, 2006) Ю.Г. Овсиенко, «Восток–Запад» (2003) М.В. Румянцевой и др., «Русский – это просто» (2004) Г.Н. Усейновой, «Поехали!» (2007) С.И. Чернышова и др., «Русский язык для работы с иностранцами» (2006) А.П. Шумилиной, «Русский язык: 5 элементов» (2008) Т.Л. Эстмановой, «S Azov (Russian from Scratch)» (2003) T. Dickens, I. Moore, «Making progress in Russian» (2007) P.A. Davis, D.V. Oprendeck, «Russian in 10 minutes a day» (2002) K. Kershul.

<sup>2</sup> Консультантом по переводу в тексте занятия выступил гражданин Нигерии, студент Волгоградского государственного технического университета *Шеху Абубакар Умар*.

<sup>3</sup> Приведем список условных сокращений, которые используются в занятии: *ср.* – сравните compare; *ж. р.* – женский род feminine gender; *м. р.* – мужской род masculine gender; *ед. ч.* – единственное число singular; *мн. ч.* – множественное число plural; *Им. п.* – именительный падеж nominative case; *В. п.* – винительный падеж accusative

case; *Tв. п.* – творительный падеж instrumental case; I – первое спряжение глагола first conjugation of a verb (the -e- conjugation of a verb); II – второе спряжение глагола second conjugation of verb (the -i- conjugation of a verb); *НСВ* – несовершенный вид глагола imperfective aspect of a verb; *СВ* – совершенный вид глагола perfective aspect of a verb.

#### Список источников

1. **Образовательная** программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З.И. Есина, А.С. Иванова, Н.И. Соболева, Е.В. Сорокина и др. М. : Изд-во РУДН, 2001. 138 с.
2. **Программа** по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андриюшина, Г.А. Битехтина, Т.Е. Владимирова, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова, М.М. Нахабина, В.А. Степаненко и др. ; отв. ред. Л.П. Клобукова, В.А. Степаненко. СПб. : Златоуст, 2001. 176 с.
3. **Программа** по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I–II сертификационные уровни владения РКИ / Н.И. Соболева, Т.В. Шустикова, И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. М. : Изд-во РУДН, 2013. 313 с.
4. **Куриленко В.Б.** Непрерывное профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных медиков: теория и практика. М. : Изд-во РУДН, 2017. 352 с.
5. **Вострякова Н.А.** Обучение восприятию профессионально ориентированного учебного текста иностранных студентов подготовительного факультета (на материале текстов «Особенности работы провизора» и «Фармакология») // Вестник Центра международного образования МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 3. С. 122–130.
6. **Русско-английский** словарь / сост. О.С. Ахманова, З.С. Выгодская, Т.П. Горбунова и др.; под общ. рук. А.И. Смирницкого. М. : Рус. яз., 1989. 768 с.
7. **Борисов В.М.** Русско-арабский словарь : в 2 т. М. : Рус. яз., 1981–1982. Т. 2: П–Я. 1982. 504 с.
8. **俄汉小词典** / 邢艳琦, 杨世均编. 北京: 外文出版社, 2000. 6 [É hàn xiǎo cídiǎn / xíngyànqí, yángshìjūn biān. Běijīng: Wàiwén chūbǎn shè, 2000.6. Русско-китайский словарь / Син Янци ; под ред. Ян Шицзюнь. Пекин : Изд-во иностранных языков, 2000. 6]
9. **Чурилов Л.П., Строев Ю.И., Маевская В.А., Балахонов А.В., Ханикатт С.Г.** Российское и зарубежное медицинское образование: Болонский процесс и наш опыт // Аккредитация в образовании. 2009. № 3 (30). С. 26–35.
10. **Петрова Н.Э.** Введение в специальность студентов медицинских вузов на занятиях по русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 4 (29). С. 133–136. doi: 10.26140/bgз3-2019-0804-0027
11. **Чиркова В.М.** Обучение языку специальности иностранных студентов-стоматологов // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8, № 2 (27). С. 74–76. doi: 10.26140/knz4-2019-0802-0020
12. **Щербакова О.М.** Учебник по русскому языку для иностранных студентов-медиков (I сертификационный уровень владения РКИ) // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 1. С. 135–140.
13. **Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А.** Дорога в Россию: учеб. русского языка (элементарный уровень). М. : Изд-во ЦМО МГУ ; СПб. : Златоуст, 2010. 344 с.
14. **Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.** Дорога в Россию : учеб. русского языка (базовый уровень). М. : Изд-во ЦМО МГУ ; СПб. : Златоуст, 2009. 256 с.
15. **Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.** Дорога в Россию : учеб. русского языка (первый уровень) : в 2 т. Т. 1. СПб. : Златоуст, 2013. 200 с.
16. **Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.** Дорога в Россию : учеб. русского языка (первый уровень) : в 2 т. Т. 2. СПб. : Златоуст, 2009. 184 с.
17. **Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я.** Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих : учебник. СПб. : Златоуст, 2011. 152 с.

18. *Миллер Л.В., Политова Л.В.* Жили-были... 12 уроков русского языка. Базовый уровень : учебник. СПб. : Златоуст, 2005. 200 с.
19. *Чернышов С.И.* Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб. : Златоуст, 2009. 280 с.
20. *Чернышов С.И., Чернышова А.В.* Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс : в 2 т. Т. 1. СПб. : Златоуст, 2011. 168 с.
21. *Чернышов С.И., Чернышова А.В.* Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс : в 2 т. Т. 2. СПб. : Златоуст, 2012. 200 с.
22. *Мозелова И.* Русский сувенир. Элементарный уровень: учеб. комплекс по русскому языку для иностранцев : учебник. М. : Рус. яз. Курсы, 2017. 160 с.
23. *Овсиенко Ю.Г.* Русский язык для начинающих : учебник (для говорящих на английском языке). М. : Рус. яз. Курсы, 2008. 472 с.
24. *Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С., Сучкова Г.А.* Прогресс. Элементарный уровень : учеб. русского языка. М. : Изд-во РУДН, 2002. 212 с.
25. *Царева Н.Ю., Будильцева М.Б., Пугачев И.А.* Русский язык как иностранный: базовый уровень. М. : Астрель : Олимп, 2010. 190 с.
26. *Капитонова Т.И., Баранова И.И., Городецкая Е.В., Никитина О.М., Плоткина Г.А., Жукова Е.В.* Живем и учимся в России : учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся (1 уровень) / науч. ред. Т.И. Капитонова. СПб. : Златоуст, 2010. 304 с.
27. *Капитонова Т.И., Баранова И.И., Городецкая Е.В., Никитина О.М., Никитина Е.А., Плоткина Г.А.* Живем и учимся в России : рабочая тетрадь по грамматике / науч. ред. Т.И. Капитонова. СПб. : Златоуст, 2011. 192 с.
28. *Баринцева М.Н., Жабоклицкая И.И., Курлова И.В., Петанова А.Ю., Чубарова О.Э.* Шкатулочка : пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык (элементарный уровень) / под ред. О.Э. Чубаровой. М. : Рус. яз. Курсы, 2008. 144 с.
29. *Головина Л.С.* Русская ономастика в лингвокультурологической репрезентации для иноязычного адресата. Псков : Изд-тво Псков. гос. ун-та, 2012. 271 с.
30. *Головина Л.С.* Этнокультурная семантика имени собственного и ее лексикографическая репрезентация иноязычному адресату : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2013. 311 с.
31. *Борисова Л.Н., Дубинина Л.Л.* Язык специальности. Медико-биологический профиль. Начальный этап : учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся. М. : Изд-во Моск. автомобильно-дорожного гос. техн. ун-та (МАДИ), 2017. 88 с.
32. *Колотилина Л.А., Борзова И.А., Донскова Л.П., Демьянова Л.Г., Фомичева Н.В.* Пособие по научному стилю речи для подготовительных факультетов вузов СССР (медико-биологический профиль). М. : Рус. яз., 1987. 232 с.
33. *Лютрович Г.М., Руднева Л.Н., Нетесина М.С.* Введение в научный стиль : учеб. пособие для иностранных учащихся (этап довузовской подготовки). СПб. : Златоуст, 2005. 96 с.
34. *Попова Л.А., Бунеев Р.Н.* Будущему врачу: учебное пособие для студентов-иностранцев по языку специальности (медико-биологический профиль). М. : Баллас, 1995. 208 с.
35. *Агеева А.Ю., Касарова В.Г.* Жизнь великих врачей : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. автомобильно-дорожного гос. техн. ун-та (МАДИ), 2011. Ч. 1. 52 с.
36. *Агеева А.Ю., Касарова В.Г.* Жизнь великих врачей : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. автомобильно-дорожного гос. техн. ун-та (МАДИ), 2011. Ч. 2. 39 с.
37. *Вострякова Н.А.* Обучение восприятию профессионально ориентированного учебного биографического текста (на материале текста «Военный хирург Николай Нилович Бурденко») // Вестник Центра международного образования МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014. № 3. С. 102–109.
38. *Русский язык в рассказах и диалогах : учеб.-метод. пособие по русскому языку для иностранных студентов / сост. А.Г. Евдокимова, В.Т. Балтаева.* Казань : Изд-во Казан. гос. мед. ун-та, 2012. Ч. 1. 92 с.

39. **Вострякова Н.А.** Обучение восприятию учебно-научной медицинской информации иностранных студентов подготовительного факультета // Русский язык за рубежом. 2021. № 4 (287). С. 96–114. doi: 10.37632/PI.2021.287.4.013
40. **Дземешикевич С.Л.** Образование хирурга – занятие длиною в жизнь // Клиническая и экспериментальная хирургия. Журнал имени академика Б.В. Петровского. 2014. № 3 (5). С. 5–9.
41. **Капранов С.В.** Проблемы профессиональной подготовки хирургов в условиях реформы высшего образования // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2016. Т. 6, № 1. С. 196–198.
42. **Розачиков В.В., Богорад И.В.** Состояние и проблемы системы подготовки кадров для хирургических специальностей // Экспериментальная и клиническая урология. 2019. № 2. С. 14–19. doi: 10.29188/2222-8543-2019-11-2-14-19
43. **Безменова А.** Хирург Леонид Рогозов сам себе вырезал аппендицит // Комсомольская правда. 14.04.2011. URL: <https://www.spb.kp.ru/daily/25669.4/829773> (дата обращения: 4.08.2020).
44. **Болдырев А.** Волшебник сибирского города (микрохирург Леонид Афанасьев возвращает людям руки и ноги) // Гудок. 30.04.2009. URL: <https://gudok.ru/newspaper/?ID=708873> (дата обращения: 4.08.2020).
45. **Гарматина Ю.** Будешь ходить! (хирург пришил мальчику отрезанные ноги) // Аргументы и факты. 2010. № 21 (1542). С. 21.
46. **Какие** бывают врачи-хирурги? URL: <https://www.operabelno.ru/specializaciya-po-hirurgii-kakie-byvayut-vrachi-xirurgi> (дата обращения: 15.07.2020).
47. **Король Ю.** «Курганский волшебник». Интересные факты о знаменитом враче Илизарове // Аргументы и факты. Челябинск. 24.10.2016. URL: [https://chel.aif.ru/health/healthcare/kurganskiy\\_volshebnik\\_interesnye\\_fakty\\_o\\_znamenitom\\_vrache\\_ilizarove](https://chel.aif.ru/health/healthcare/kurganskiy_volshebnik_interesnye_fakty_o_znamenitom_vrache_ilizarove) (дата обращения: 4.08.2020).
48. **Кто** такой хирург и что он делает? URL: <https://edunews.ru/professii/obzor/medicinskie/hirurg.html> (дата обращения: 5.08.2020).
49. **Леонид Афанасьев.** Между врачом и пациентом не должны стоять деньги // Аргументы и факты. Кузбасс. 15.11.2006. № 46. URL: <https://kuzbass.aif.ru/archive/1783627> (дата обращения: 4.08.2020).
50. **Матвеева М.** Лео Бокерия: «С помощью благотворительности мы сможем спасти еще 7 тысяч детей в год» // Аргументы и факты. Здоровье. 23.09.2010. № 39. URL: <https://aif.ru/health/2072> <https://aif.ru/health/20721> (дата обращения: 5.08.2020).
51. **Профессия** хирург. URL: <http://uchim66.ru/articles/professiya-surgeon> (дата обращения: 15.07.2020).
52. **Профессия** «Хирург»: описание, плюсы и минусы работы. URL: <http://edunews.ru/professii/obzor/medicinskie/hirurg.html> (дата обращения: 6.02.2016).
53. **Профессия** хирург. Описание профессии. URL: <http://obrazovanie66.ru/prof/hirurg> (дата обращения: 15.07.2020).
54. **Сальникова О.** Сам хирург и пациент (о его уникальной операции знают все, о перипетиях судьбы – единицы) // Аргументы и факты. 2011. № 30 (1603). С. 22.
55. **Хирургия.** URL: <http://ztema.ru/illness/hirurgiya> (дата обращения: 15.07.2020).
56. **Хирургия** – разновидности и направления хирургии. URL: <http://www.blogoduma.ru/hirurgija> (дата обращения: 15.07.2020).
57. **Юдина Л.** Жизнь миокарда (известному кардиохирургу Лео Бокерия – 70 лет) // Аргументы и факты. 2009. № 52. С. 17.
58. **Лексический** минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / сост. Н.П. Андриюшина, Г.А. Битехтина, Л.П. Клобукова, Л.Н. Норейко, И.В. Одинцова ; отв. ред. Н.П. Андриюшина. М. : Изд-во ЦМО МГУ ; СПб. : Златоуст, 2000. 200 с.

**References**

1. Obrazovatel'naya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyi uroven'. Bazovyi uroven'. Pervyi sertifikatsionnyi uroven' [Educational program in Russian as a foreign language. Elementary level. Basic level. First certification level] (2001) / Z.I. Esina, A.S. Ivanova, N.I. Soboleva, E.V. Sorokina et al. M.: Izdatel'stvo Rossiiskogo universiteta druzhby narodov (RUDN). 138 p.
2. Programma po russkomu yazyku dlya inostrannykh grazhdan. Pervyi sertifikatsionnyi uroven'. Obshchee vladenie [Russian language program for foreign citizens. First certification level. General proficiency] (2001) / N.P. Andryushina, G.A. Bitekhtina, T.E. Vladimirova, L.P. Klobukova, L.V. Krasil'nikova, M.M. Nakhabina, V.A. Stepanenko and others; editor-in-chiefs L.P. Klobukova, V.A. Stepanenko. SPb.: Zlatoust. 176 p.
3. Programma po russkomu iazyku kak inostrannomu. Professional'nyi modul' «Meditsina. Biologiya». I-II sertifikatsionnye urovni vladeniia RKI [Program in Russian as a foreign language. Professional module "Medicine. Biology". I-II certification levels of RFL] (2013) / N.I. Soboleva, T.V. Shustikova, I.K. Gapochka, V.B. Kurilenko, L.A. Titova, T.A. Smoldyreva, M.A. Makarova. M.: Izdatel'stvo Rossiiskogo universiteta druzhby narodov (RUDN). 313 p.
4. Kurilenko V.B. (2017) Nepreryvnoe professional'no orientirovannoe obuchenie russkomu yazyku inostrannykh medikov: teoriya i praktika: monografiya [Continuous professionally oriented teaching of the Russian language to foreign medics: theory and practice: monograph]. M.: Izdatel'stvo Rossiiskogo universiteta druzhby narodov (RUDN). 352 p.
5. Vostriyakova N.A. (2015) Obuchenie vospriyatiyu professional'no orientirovannogo uchebnogo teksta inostrannykh studentov podgotovitel'nogo fakul'teta (na materiale tekstov "Osobennosti raboty provizora" i "Farmakologiya") [Training perception of professionally oriented educational text for foreign students of preparatory faculty (based on material texts "Work features of pharmacist" and "Pharmacology")] // Vestnik Tsentra mezhdunarodnogo obrazovaniia Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. 3. pp. 122–130.
6. Russko-angliiskii slovar' [Russian-English dictionary] (1989) / compiled by O.S. Akhmanova, Z.S. Vygodskaya, T.P. Gorbunova et al.; under the general guidance of A.I. Smirnitsky. M.: Russkii yazyk. 768 p.
7. Borisov V.M. (1982) Russko-arabskii slovar': v 2-kh tomah [Russian-Arabic dictionary: in 2 volumes]. M.: Russkii iazyk, 1981–1982. Vol. 2. P–Ya. 504 p.
8. 俄汉小词典 / 邢艳琦, 杨世均编. 北京: 外文出版社, 2000.6 [È hàn xiǎo cídiǎn / xíngyànqí, yángshìjūn biān. Běijīng: Wàiwén chūbǎn shè, 2000.6 Russian-Chinese Dictionary / Xing Yangqi, edited by Yang Shijun. Beijing: Foreign Language Publishing House, 2000. 6]
9. Churilov L.P., Stroev YU.I., Maevskaia V.A., Balakhonov A.V., Khanikatt S.G. (2009) Rossiiskoe i zarubezhnoe meditsinskoe obrazovanie: Bolonskii protsess i nash opyt [Russian and foreign medical education: The Bologna process and our experience] // Akkreditatsiya v obrazovanii. 3(30). pp. 26–35.
10. Petrova N.E. (2019) Vvedenie v spetsial'nost' studentov meditsinskikh vuzov na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu [Introduction to the specialty of students of medical universities in the classroom in Russian as a foreign language] // Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal. Vol. 8, (4-29), pp. 133–136. DOI: 10.26140/bgz3-2019-0804-0027
11. Chirkova V.M. (2019) Obuchenie iazyku spetsial'nosti inostrannykh studentov-stomatologov [Teaching foreign dental students the language of specialty] // Karel'skii nauchnyi zhurnal. Vol. 8, (2-27) pp. 74–76. DOI: 10.26140/knz4-2019-0802-0020
12. Shcherbakova O.M. (2013) Uchebnik po russkomu iazyku dlia inostrannykh studentov-medikov (I sertifikatsionnyi uroven' vladeniia RKI) [Russian language manual for foreign students of medical faculty (I certificate TRFL level)] // Vestnik RUDN. Seriya "Voprosy obrazovaniia: iazyki i spetsial'nost'". 1. pp. 135–140.

13. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Safronova M.V., Tolstykh A.A. (2010) *Doroga v Rossiю: uchebnik russkogo iazyka (elementarnyi uroven')* [The Road to Russia: Russian language textbook (elementary level)]. M.: Izdatel'stvo Tsentra Mezhdunarodnogo obrazovaniia MGU. SPb.: Zlatoust. 344 p.
14. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. (2009) *Doroga v Rossiю: uchebnik russkogo iazyka (bazovyi uroven')* [The Road to Russia: Russian language textbook (basic level)]. M.: Izdatel'stvo Tsentra Mezhdunarodnogo obrazovaniia MGU. SPb.: Zlatoust. 256 p.
15. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. (2013) *Doroga v Rossiю: uchebnik russkogo iazyka (pervyi uroven')* [The Road to Russia: Russian language textbook (first level)]; in 2 volumes. Vol. 1. SPb.: Zlatoust. 200 p.
16. Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. (2009) *Doroga v Rossiю: uchebnik russkogo iazyka (pervyi uroven')* [The Road to Russia: Russian language textbook (first level)]; in 2 volumes. Vol. 2. SPb.: Zlatoust. 184 p.
17. Miller L.V., Politova L.V., Rybakova I.Ya. (2011) *Zhili-byli... 28 urokov russkogo iazyka dlia nachinaiushchikh: uchebnik* [Once upon a time ... 28 Russian Language lessons for beginners: textbook]. SPb.: Zlatoust. 152 p.
18. Miller L.V., Politova L.V., Rybakova I.Ia. (2005) *Zhili-byli... 12 urokov russkogo iazyka. Bazovyi uroven': uchebnik* [Once upon a time ... 12 Russian Language lessons. Basic level: textbook]. SPb.: Zlatoust. 200 p.
19. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. (2009) *Poekhali! Russkii iazyk dlia vzroslykh. Nachalni kurs: rabochaia tetrad'* [Let's go! Russian language for adults. A course for beginners: workbook]. Part 1. SPb.: Zlatoust. 160 p.
20. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. (2011) *Poekhali!-2. Russkii iazyk dlia vzroslykh. Bazovyi kurs [Let's go!-2. Russian language for adults. Basic course]*: in 2 volumes. Vol. 1. SPb.: Zlatoust. 168 p.
21. Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. (2012) *Poekhali!-2. Russkii iazyk dlia vzroslykh. Bazovyi kurs [Let's go!-2. Russian language for adults. Basic course]*: in 2 volumes. Vol. 2. SPb.: Zlatoust. 200 p.
22. Mozelova I. (2017) *Russkii suvenir. Elementarnyi uroven': uchebnyi kompleks po russkomu yazyku dlia inostrantsev: uchebnik* [Russian souvenir. Elementary level: educational complex in the Russian language for foreigners: textbook]. M.: Russkii yazyk. Kursy. 160 p.
23. Ovsienko Yu.G. (2008) *Russkii yazyk dlia nachinayushchikh. Uchebnik (dlya govoryashchikh na angliiskom yazyke)* [Russian language for beginners. Textbook (for English speakers)]. M.: Russkii yazyk. 472 p.
24. Soboleva N.I., Volkov S.U., Ivanova A.S., Suchkova G.A. (2002) *Progress. Elementarnyi uroven': uchebnik russkogo iazyka* [Progress. Elementary level: textbook of the Russian language]. M.: Izd-vo RUDN. 212 p.
25. Tsareva N.Yu., Budil'tseva M.B., Pugachev I.A. (2010) *Russkii yazyk kak inostrannyi: bazovyi uroven'* [Russian as a foreign language: basic level]. M.: Astrel': Olimp. 190 p.
26. Kapitonova T.I., Baranova I.I., Gorodetskaya E.V. et al. (2010) *Zhivem i uchimsya v Rossii: ucheb. posobie po russkomu yazyku dlia inostrannykh uchashchikhsya (I uroven')* [We live and study in Russia: textbook on the Russian language for foreign students (1st level)]. SPb.: Zlatoust. 304 p.
27. Kapitonova T.I., Baranova I.I., Gorodetskaya E.V. et al. (2011) *Zhivem i uchimsya v Rossii: rabochaya tetrad' po grammatike* [We live and study in Russia: a grammar workbook]. SPb.: Zlatoust. 192 p.
28. Barintseva M.N., Zhaboklitskaya I.I., Kurlova I.V. et al. (2008) *Shkatulochka: posobie po chteniyu dlia inostrantsev, nachinayushchikh izuchat' russkii yazyk (elementarnyi uroven')* [A casket: reading guide for foreigners beginning to learn the Russian language (elementary level)]. M.: Russkii yazyk. Kursy. 144 p.

29. Golovina L.S. (2012) Russkaya onomastika v lingvokul'turologicheskoi reprezentatsii dlya inoyazychnogo adresata: monografiya [Russian onomastics in linguoculturological representation for a foreign language addressee: monograph]. Pskov: Izdatel'stvo Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. 271 p.
30. Golovina L.S. (2013) Etnokul'turnaya semantika imeni sobstvennogo i ee leksikograficheskaya reprezentatsiya inoyazychnomu adresatu: diss. ... kand. filol. nauk [Ethnocultural semantics of a proper name and its lexicographic representation to a foreign language addressee]. Philology cand. dis. Volgograd. 311 p.
31. Borisova L.N., Dubinina L.L. (2017) Yazyk spetsial'nosti. Mediko-biologicheskii profil'. Nachal'nyi etap: uchebnoe posobie po russkomu yazyku dlya inostrannykh uchashchikhsya [Language of the specialty. Medical and biological profile. Initial stage: a study guide on the Russian language for foreign students]. M.: Izdatelstvo MADI. 88 p.
32. Kolotilina L.A., Borzova I.A., Donskova L.P., Dem'yanova L.G., Fomicheva N.V. (1987) Posobie po nauchnomu stilu rechi dlya podgotovitel'nykh fakul'tetov vuzov SSSR (mediko-biologicheskii profil') [Handbook on scientific style of speech for preparatory faculties of higher education institutions of the USSR: biomedical major]. M.: Russkii yazyk. 232 p.
33. Lyutorovich G.M., Rudneva L.N., Netesina M.S. (2005) Vvedenie v nauchnyi stil': uchebnoe posobie dlya inostrannykh uchashchikhsya (etap dovuzovskoi podgotovki) [Introduction to the scientific style: a textbook for foreign students (pre-university training stage)]. SPb.: Zlatoust. 96 p.
34. Popova L.A., Buneev R.N. (1995) Budushchemu vrachu: uchebnoe posobie dlya studentov-inostrantsev po yazyku spetsial'nosti (mediko-biologicheskii profil') [To a future doctor: a textbook for foreign students in the language of the specialty (biomedical major)]. M.: Ballas. 208 p.
35. Ageeva A.Yu., Kasarova V.G. (2011) Zhizn' velikikh vrachei: uchebnoe posobie [The life of the great doctors: study guide]. M.: Izd-vo MADI. Part 1. 52 p.
36. Ageeva A.Yu., Kasarova V.G. (2011) Zhizn' velikikh vrachei: uchebnoe posobie [The life of the great doctors: study guide]. M.: Izd-vo MADI. Part 2. 39 p.
37. Vostryakova N.A. (2014) Obuchenie vospriyatiyu professional'no orientirovannogo uchebnogo biograficheskogo teksta (na materiale teksta "Voenniy khirurg Nikolai Nilovich Burdenko") [Training perception of professionally oriented educational biographical text (based on the text Military Surgeon Nikolai Nilovich Burdenko)] // Vestnik Tsentra mezhdunarodnogo obrazovaniia Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. 3. pp. 102–109.
38. Russkii yazyk v rasskazakh i dialogakh: uchebno-metodicheskoe posobie po russkomu yazyku dlya inostrannykh studentov [Russian language in stories and dialogues: a teaching aid on the Russian language for foreign students] (2012) / compiled by A.G. Evdokimova, V.T. Baltaeva. Kazan: Izd-vo Kazanskogo gos. med. un-ta. Part 1. 92 p.
39. Vostryakova N.A. (2021) Obuchenie vospriyatiyu uchebno-nauchnoi meditsinskoj informatsii inostrannykh studentov podgotovitel'nogo fakul'teta [Training in the perception of educational and scientific medical information of foreign students of the preparatory faculty] // Russkii iazyk za rubezhom. 4 (287). pp. 96–114. DOI: 10.37632/PI.2021.287.4.013
40. Dzemeshevich S.L. (2014) Obrazovanie khirurga – zaniatie dlinoiu v zhizn' [Education of the surgeon as a lifelong occupation] // Klinicheskaya i eksperimental'naya khirurgiya. Zhurnal imeni akademika B.V. Petrovskogo. 3(5). pp. 5–9.
41. Kapralov S.V. (2016) Problemy professional'noi podgotovki khirurgov v usloviakh reformy vysshego obrazovaniia [Problems of professional training of surgeons in the context of reform of higher education] // Biulleten' meditsinskikh internet-konferentsii. Vol. 6 (1). pp. 196–198.
42. Rogachikov V.V., Bogorad I.V. (2019) Sostoianie i problemy sistemy podgotovki kadrov dlia khirurgicheskikh spetsial'nostei [State and problems of the training system for surgi-

- cal specialities] // Eksperimental'naya i klinicheskaya urologiya. 2. pp. 14–19. DOI: 10.29188/2222-8543-2019-11-2-14-19
43. Bezmenova A. Khirurg Leonid Rogozov sam sebe vyrezal appenditsit [Surgeon Leonid Rogozov cut out his own appendicitis himself] // Komsomol'skaya Pravda. April 14, 2011. URL: <https://www.spb.kp.ru/daily/25669.4/829773> (Accessed: August 4, 2020).
44. Boldyrev A. (2009) Volshebnik sibirskogo goroda (mikrokhirurg Leonid Afanas'ev vozvrashchaet lyudyam ruki i nogi) [The magician of the Siberian city (microsurgeon Leonid Afanasiev attaches back people's hands and feet)] // Gudok. April 30, 2009. URL: <https://gudok.ru/newspaper/?ID=708873> (Accessed: 4 August, 2020).
45. Garmatina Yu. (2010) Budesh' khodit'! (khirurg prishil mal'chiku otrezannye nogi) [You will walk! (the surgeon attached back the cut off boy's legs)] // Argumenty i fakty. 21 (1542). p.21.
46. Kakie byvayut vrachi-khirurgi? [What kind of doctors are surgeons?] // URL: <https://www.operabelno.ru/specializaciya-po-xirurgii-kakie-byvayut-vrachi-xirurgi> (Accessed: 15 July, 2020).
47. Korol' Yu. (2016) "Kurganskii volshebnik". Interesnye fakty o znamenitom vrache Ilizarove ["The Kurgan magician". Interesting facts about the famous doctor Ilizarov] // Argumenty i fakty. Chelyabinsk. October 24, 2016 (Accessed: 4 August, 2020).
48. Kto takoi khirurg i chto on delaet? [Who is a surgeon and what does he do?] // URL: <https://edunews.ru/professii/obzor/medicinskie/hirurg.html> (Accessed: 5 August, 2020).
49. Afanas'ev L. (2006) "Mezhdru vrachom i patsientom ne dolzhny stoyat' den'gi" [Leonid Afanasyev: "Money should not stand between a doctor and a patient"] // Argumenty i fakty. Kuzbass. 46. URL: <https://kuzbass.aif.ru/archive/1783627> (Accessed: 4 August, 2020).
50. Matveeva M. (2010) Leo Bokeriya: "S pomoshch'yu blagotvoritel'nosti my smozhem spasat' eshche 7 tysyach detei v god" [Leo Bokeria: "With the help of charity, we will be able to save 7 thousand more children a year"] // Argumenty i fakty. Zdorov'e. 39. URL: <https://aif.ru/health/20721> <https://aif.ru/health/20721> (Accessed: 5 August, 2020).
51. Professiya khirurg [The profession of surgeon]. URL: <http://uchim66.ru/articles/professiya-surgeon> (Accessed: 15 July, 2020).
52. Professiya "Khirurg": opisaniye, plyusy i minusy raboty [The profession of surgeon: description, pros and cons of work]. URL: <http://edunews.ru/professii/obzor/medicinskie/hirurg.html> (Accessed: 6 February, 2016).
53. Professiya khirurg. Opisaniye professii [The profession of surgeon. Description of the profession]. URL: <http://obrazovanie66.ru/prof/hirurg> (Accessed: 15 July, 2020).
54. Sal'nikova O. (2011) Sam khirurg i patsient (o ego unikal'noi operatsii znayut vse, o peripetiyakh sud'by – edinitsy) [The surgeon and the patient himself (everyone knows about his unique operation, only few people know about the twists and turns of fate)] // Argumenty i fakty. 30 (1603). p. 22.
55. Khirurgiya [Surgery]. URL: <https://ztema.ru/illness/hirurgiya> (Accessed: 15 July, 2020).
56. Khirurgiya – raznovidnosti i napravleniya khirurgii [Surgery – types and directions of surgery]. URL: <http://www.blogoduma.ru/hirurgija> (Accessed: 15 July, 2020).
57. Yudina L. (2009) Zhizn' miokarda (izvestnomu kardiokhirurgu Leo Bokeriya – 70 let) [Myocardial life (the famous cardiac surgeon Leo Bokeria is 70 years old)] // Argumenty i fakty. 52. p. 17.
58. Leksicheskii minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyi sertifikatsionnyi uroven'. Obshchee vladenie (2000) / sostaviteli N.P. Andryushina, G.A. Bitekhtina, L.P. Klobukova, L.N. Noreiko, I.V. Odintsova; otvetstvennyi redaktor N.P. Andryushina [Lexical minimum in Russian as a foreign language. First certification level. General proficiency]. M.: Izd-vo TSMO MGU – SPb.: Zlatoust. 200 p.

***Информация об авторе:***

**Вострякова Н.А.** – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Волгоградский государственный технический университет (Волгоград, Россия). E-mail: navostrjakova@yandex.ru. <https://orcid.org/0000-0001-6795-6929>

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the authors:***

**Vostryakova N.A.**, Associate Professor, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of Russian Language, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia). E-mail: navostrjakova@yandex.ru. <https://orcid.org/0000-0001-6795-6929>

*The author declares no conflicts of interests.*

*Поступила в редакцию 28.04.2023; принята к публикации 12.05.2023*

*Received 28.04.2023; accepted for publication 12.05.2023*

Научная статья

УДК 371.3

doi: 10.17223/19996195/62/12

## **Особенности заданий письменного конкурса на Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку**

**Артём Петрович Гулов<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Московский государственный институт международных отношений  
(университет) МИД Российской Федерации, Москва, Россия, gulov@tea4er.org,  
ORCID 0000-0001-7192-5316*

**Аннотация.** Участие в интеллектуальных состязаниях в России становится атрибутом массового образования, во всех регионах страны развивается олимпиадное движение. Школьные предметные олимпиады в значительной степени выходят за рамки школьной программы, что ставит вызовы как перед обучающимися, так и их наставниками. В рамках приобщения к олимпиадному процессу происходит формирование и развитие творческих способностей школьников наравне с развитием навыков критического мышления. Учитывая специфику предметной области «Иностранные языки», в лингвистических олимпиадах в значительной степени данные умения и навыки тестируются через оценивание созданных школьниками продуктов устной и письменной речи. В разделах «Чтение», «Аудирование» и «Лексико-грамматический тест» проверяются перцептивные умения и навыки, участники работают с анализом прочитанной и услышанной информации. В разделах «Говорение» и «Письмо» участникам олимпиады предлагается создать собственные речевые продукты с опорой на карточку задания, при этом выявленные случаи любого плагиата приводят к аннуляции работы. Правильное решение речевой коммуникативной задачи является первостепенным фактором написания работы на высокие баллы. Таким образом, для успешного участия школьникам необходимо понимать особенности жанров и владеть стратегиями написания качественных текстов на английском языке.

Приведен анализ научной литературы по тематике олимпиады последних лет и сделаны выводы, что вопросы подготовки к написанию письменных заданий на Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку недостаточно раскрыты в отечественной науке. В открытом доступе находятся опубликованные организаторами олимпиад комплекты заданий и написанные во время письменного конкурса детские работы, однако без разъяснений и комментариев жюри относительно причин выставленной оценки. Наш эмпирический опыт наставничества участников олимпиад накоплен в рамках работы в общеобразовательной школе с 2014 по 2016 г., а также с 2017 по 2022 г. во время подготовки сборной Москвы в роли тренера.

Цель статьи – раскрытие особенностей заданий письменного конкурса на региональном и заключительном этапах Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку, а также обсуждение некоторых методов эффективной подготовки школьников к данным испытаниям. Начиная с начальной школы учащиеся принимают участие в конкурсах по английскому языку. В средней и старшей школе обучающимся предлагается принять участие во всероссийской

олимпиаде школьников как минимум на школьном этапе. По мере отбора самые достойные участники проходят муниципальный, региональный и заключительный этапы Всероссийской олимпиады школьников, во время которых им предлагается продемонстрировать высокий уровень владения языком. Конкурсные состязания тестируют все аспекты изучения английского языка, в том числе сформированность навыков письменной речи. Конкурс «Письмо» позволяет набрать 20% от максимального количества баллов и является сложным заданием с непредсказуемым форматом. От школьников требуется знать особенности таких жанров, как отчет, рассказ, статья, рецензия, при этом уметь выполнять творческие задания с комплексной речевой коммуникативной задачей.

Проанализированы задания прошлых лет, а также критерии и параметры оценивания, используемые экспертами жюри при проверке письменных текстов. Мы обращаем особое внимание на необходимость корректной трактовки предложенного задания, а также предлагаем разбор написанных участниками олимпиады текстов с последующим анализом типичных ошибок и методов эффективной подготовки. Предложенный нами анализ карточки заданий и написанных текстов вместе с рекомендациями позволяет улучшить качество преподавания в рамках подготовки к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку. Мы проанализировали генезис содержания заданий регионального и заключительного этапов с 2011 по 2022 г., а также рассмотрели, как усложнилась карточка письма в указанный период. Выявлено, что в данную декаду использовались следующие жанры: статья, отчет, рассказ, рецензия, при этом коммуникативная задача состояла не только в использовании жанровых особенностей, но и в раскрытии заложенной в задании информации по существу текста.

Таким образом, нами внесен определенный методический вклад в данной области, а также проанализированы особенности заданий. Предложены авторские ресурсы для успешной подготовки, апробированные во время занятий со сборной Москвы по английскому языку на базе ГАОУ ДПО «Центр педагогического мастерства». Использование данных учебно-методических материалов позволяет более успешно готовиться к олимпиаде за счет увеличения интенсивности курса ввиду большого объема тренировочных заданий, доступных учителю.

**Ключевые слова:** олимпиада школьников, академические экзамены, письменные задания, подготовка к олимпиаде

*Для цитирования:* Гулов А.П. Особенности заданий письменного конкурса на всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку // Язык и культура. 2023. № 62. С. 235–253. doi: 10.17223/19996195/62/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/62/12

## **Features of the tasks of the written competition at the All-Russian Olympiad of schoolchildren in English**

**Artem P. Gulov<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University)  
of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow, Russia,  
gulov@tea4er.org, ORCID 0000-0001-7192-5316*

**Abstract.** Participation in intellectual competitions in Russia has become an attribute of mass education, whereas the Olympiad movement is developing in all re-

gions of the country. School subject Olympiads largely extend beyond the school curriculum, posing challenges to both students and their tutors. As part of the introduction to the Olympiad community, the formation and development of creative abilities of schoolchildren take place, along with the development of critical thinking skills. Given the specifics of the subject area "Foreign Languages," in linguistic olympiads these goals are largely achieved through training in creating their own oral and written speech products. The Reading, Listening and Lexico-Grammatical Test sections assess perceptual skills and skills, while participants have to work with information analysis and tests. In the Speaking and Writing sections, Olympiad participants are invited to create their own products based on the task card, while the detected cases of any plagiarism lead to cancellation of the work. The solution of a speech communicative problem is the primary factor in writing a work for high scores. Thus, for successful participation, schoolchildren need to understand the features of genres and master strategies for writing high-quality texts in English.

In our study, we analyse the scientific literature on the subject of the Olympiad in recent years, and come to the conclusion that the issues of preparing for written assignments at the All-Russian Olympiad for schoolchildren in English are not sufficiently disclosed in domestic science. The sets of tasks published by the organisers of the Olympiads and children's works written during the competition are in the public domain, but without any clarification from the jury regarding the reasons for the assessment. Our empirical experience of mentoring participants in the Olympiads has been accumulated as part of work in a comprehensive school from 2014 to 2016, as well as from 2017 to 2022 during the preparation of the Moscow city team as a coach.

The purpose of our article is to reveal the features of the tasks of the written competition at the regional and final stages of the All-Russian Olympiad for schoolchildren in English, as well as to discuss some methods of effective preparation of schoolchildren for these tests. Beginning in elementary school, students take part in English competitions. In secondary and high school, students are invited to take part in the All-Russian Olympiad of schoolchildren, at least at the school stage. As the most gifted participants are selected, they go through the municipal, regional, and final stages of the Olympiad, during which they are invited to demonstrate a high level of language proficiency. These contests test all aspects of English command, including the formation of written speech skills. The Writing competition allows one to score 20% of the maximum number of points, and is a complex task with an unpredictable format. Schoolchildren are required to know the features of such genres as report, story, article, review, while being able to perform creative tasks with a complex speech communicative task.

The article analyses the tasks of previous years, as well as the criteria and parameters of assessment used by jury experts when checking written texts. We pay special attention to the need for a correct interpretation of the proposed task, and we also offer an analysis of the texts written by the participants of the Olympiad, followed by an analysis of typical errors and methods of effective preparation. The analysis of the task card and written texts proposed by us along with the recommendations make it possible to improve the quality of teaching in preparation for the All-Russian Olympiad for schoolchildren in English. We analyse the genesis of the content of the tasks of the regional and final stages from 2011 to 2022, and also consider how the task has become more complicated during the specified period. We revealed that during the period the following genres were used - article, report, story, review, while the communicative task consisted not only in the use of genre features, but also in the disclosure of the information inherent in the task on the essence of the text. Thus, we made a certain methodological contribution in this area, as well as analysed the features of the tasks. In the article, we also offer our author's resources for successful training, tested by us during classes with the Moscow team on the basis of the GAOU DPO

"Center for Pedagogical Excellence." The use of author's materials allows one to more successfully prepare for the Olympiad by increasing the intensity of the course due to the large volume of training tasks.

**Keywords:** All-Russian Olympiad, academic exams, writing tasks, Olympiad preparation

**For citation:** Gulov A.P. Features of the tasks of the written competition at the All-Russian Olympiad of schoolchildren in English. *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 235-253. doi: 10.17223/19996195/62/12

## Введение

Умение воспринимать и анализировать информацию выходит на первый план в современном обществе, где мы ежедневно сталкиваемся с огромным количеством текстов, от небольших твитов до многостраничных правительственных документов. Правильное восприятие жанра и верная интерпретация сообщения позволяют глубже осознать скрытые смыслы послания, а также выработать возможные варианты взаимодействия. Несмотря на глобальную цифровизацию общения и общий тренд на упрощение, царящий в деловой среде, умение создавать качественные тексты является важным качеством, позволяющим эффективно проводить коммуникацию. Английский язык как средство международного общения не может более считаться достоянием только англосаксонского мира, так как его глобальное распространение приводит к повсеместному изучению, в том числе в рамках школьной программы в различных странах. Будучи языком науки, бизнеса и международного сотрудничества, английский как глобальный теряет собственные яркие черты. Несмотря на проводимую политику языкового империализма со стороны западного общества, многие страны воспринимают данный язык как лингва франка, не задумываясь о культурных ценностях, которые зашифрованы в языковом коде. С одной стороны, некоторые морально-нравственные ценности англосаксонского мира противоречат отечественной традиции воспитания, с другой стороны, ряд моральных установок совпадают. На наш взгляд, изучение английского языка должно не только развивать лингвистические способности учащихся, но и способствовать формированию и развитию личности, в том числе умеющей вести диалог с окружающими.

В современном иноязычном образовании в России развитию продуктивных навыков уделяется достойное внимание как на уровне государственных экзаменов (ЕГЭ), так и на различных этапах Всероссийских олимпиад школьников (ВСОШ). Задания по письму являются обязательным компонентом комплекта, начиная со школьного тура во всех регионах России. Устный тур, как правило, является обязательным конкурсом, начиная с регионального тура. В комплектах заданий последних лет максимальная оценка за письменный тур составляла

20 баллов из 100 максимально возможных. Как мы видим, баллы, набранные за этот конкурс, могут стать решающими в борьбе за высокий рейтинг участников. Неправильное понимание речевой коммуникативной задачи приводит к обнулению баллов за всю работу, несмотря на возможные достоинства текста на уровне лексико-грамматического оформления высказанных мыслей. Отметим, что в отечественной традиции проведения олимпиад конкурс письма обычно проходит в последнюю очередь в один и тот же день, поэтому учащиеся пишут свои тексты на фоне определенной усталости. Участники и их учителя, как правило, понимают значимость данного конкурса в контексте конечного успеха, поэтому особое внимание уделяется пониманию различных жанров. Однако подготовка к письменному конкурсу является сложной по причине непредсказуемости формата. В отличие от ЕГЭ и международных экзаменов, где заранее опубликованная демоверсия указывает на возможные жанры, традиционно при проведении ВСОШ интрига сохраняется до последнего момента.

Центральная предметно-методическая комиссия по английскому языку ежегодно меняет формат и жанр письменного высказывания, который предстоит написать школьникам. Таким образом, цель нашей статьи – проанализировать задания прошлых лет регионального и заключительного этапов и описать авторский опыт подготовки на базе «Центра педагогического мастерства» в процессе занятий со сборной города Москва по подготовке к ВСОШ. Мы исследовали как вопросы, связанные с анализом заданий, так и собственно общие стратегии, которые могут помочь повысить качество написанных текстов. Существующее противоречие между потребностью ученика и учителя понимать особенности письменных заданий на олимпиаде и малоизученность данного аспекта в современной методике обусловили важность данной проблемы. Научная новизна состоит в комплексном исследовании проблемы подготовки к письменному туру ВСОШ по английскому языку, в том числе ретроспективный анализ заданий прошлых лет, что позволило предложить определенные методические рекомендации для эффективной подготовки. В рамках данного исследования мы ограничились анализом комплектов регионального и заключительного этапов, так как они едины для всей страны. На муниципальном этапе региональные органы образования сами разрабатывают содержание олимпиадных заданий, что приводит к излишнему многообразию письменных форматов, представленных в разных субъектах. Считаем, что подобный анализ может выступить темой отдельного исследования.

Теоретическая значимость нашего исследования может заключаться как в углублении пласта знаний о заданиях олимпиады по английскому языку в целом, так и в разработанной системе типичных заданий, которые могут использоваться на занятиях. Нами опубликовано

пособие, в котором содержатся такие задания, для дальнейшей тренировки написания письменных текстов.

Анализ детских работ позволяет актуализировать список типичных ошибок, которые допускают школьники. Их изучение в системе олимпиадных занятий позволит избегать подобных недочетов при написании собственных авторских текстов.

### **Методология исследования**

Нами был проведен контент-анализ программных документов, касающихся проведения письменного тура Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку, в том числе критериев оценивания текстов. Мы провели анализ письменных заданий регионального и заключительного этапов, начиная с 2010/11 учебного года и заканчивая 2020/21 учебным годом, так как нас интересовала эволюция заданий за 10-летний срез времени. Также мы анализировали работы участников прошлых лет, которые были опубликованы в открытом доступе, вместе с критериями оценки. В рамках нашего собственного эмпирического опыта подготовки к олимпиаде школьникам предлагалось выполнить данные задания в условиях, приближенных к реальным, и анализ данных работ также дал определенную пищу для размышлений. Так как письменные задания олимпиады часто базируются на жанрах, которые тестируются в международных экзаменах, мы также ознакомились с критериями проверки письма таких экзаменов, как IELTS, CPE, CAE.

В связи с этим изучены труды современных исследователей, среди которых были как авторы заданий ВСОШ, так и практические разработки педагогов, которые готовят к олимпиаде. Ряд исследователей, например К.С. Махмурян, считают, что олимпиада как интеллектуальный конкурс позволяет развивать креативность учащихся, в том числе и через развитие навыков письма [1]. Е.А. Бесядовская ставит вопрос об использовании материалов зарубежных тестов в процессе подготовки к олимпиаде [2]. В учебном пособии для бакалавров И.Ф. Погребная и Л.В. Гущина раскрывают основные положения данной тематики с методической точки зрения [3]. Отметим вклад Ю.Б. Курасовской и Т.А. Симонян, которые публиковали задания прошлых лет и их разбор в авторских сборниках, представляющих позицию одновременно жюри и ЦПМК [4–9]. Т.В. Сказочкина вводит термин «олимпиадная компетенция», которая включает в себя умения мыслить творчески и создавать собственные тексты [10]. О.А. Максимчик отмечает необходимость и целесообразность включения заданий, проверяющих творческий потенциал школьников [11]. Отметим, что Ю.Б. Курасовская и К.С. Махмурян говорят о том, что «олимпиада в настоящее время не включена в систему оценивания качества преподавания иностранных

языков в школах» [12. С. 34]. Е.Д. Шварц предлагает нам обзор конкурсных заданий по говорению, а также рассуждает о возможных способах выполнения данных заданий [13].

На наш взгляд, анализ изученной литературы говорит о том, что тематика достаточно широко разработана, и хотя специфика олимпиад хорошо изучена, тем не менее остается много вопросов о подходах к подготовке. Большая часть исследователей рассуждают о необходимости принимать участие в олимпиадах в контексте развития одаренности и метапредметных навыков. В нашем исследовании мы предпринимаем попытку комплексного анализа заданий прошлых лет с целью сформулировать принципы, на которых может строиться эффективная подготовка к таким заданиям.

### **Исследование и результаты**

Ю.Б. Курасовская отмечает, что в основном «в конкурсе письменной речи используются форматы, не характерные для раздела “Письмо” ЕГЭ – рассказ, отчёт, рецензия, статья» [14. С. 71]. Посмотрим ретроспективно на задания прошлых лет (таблица).

**Задания ВСОШ по английскому языку за 2011–2012 гг.**

Год	Региональный этап	Заключительный этап
2011	Рассказ, письмо-предложение	Рассказ
2012	Рассказ	Рассказ
2013	Официальное письмо, рассказ	Рассказ
2014	Рассказ	Статья
2015	Отчет	Отчет
2016	Отчет	Статья
2017	Отчет	Статья
2018	Рассказ	Рассказ
2019	Отчет	Рецензия
2020	Статья	Не проводился
2021	Отчет	Сказка
2022	Рассказ	Рассказ

Как видно из таблицы, жанры на региональном и заключительном этапах часто взаимозаменяемы, при этом в выборе задания не су-

ществуем какой-то очевидной логики или последовательности. С 2011 по 2013 г. в основном превалировал рассказ, но в 2014 г. на заключительном этапе появляется статья, а с 2015 г. на региональном этапе несколько лет подряд школьникам предлагается написать отчет. Отметим эволюцию заданий в сторону увеличения сложности [15].

Рассмотрим формулировки некоторых заданий заключительного этапа. Так, в 2011 г. предлагается написать рассказ, используя предложение-стимул.

**Write your own version using the beginning of the story.**

*Once on my way to school, I saw a man walking down the street while shaving with an electric razor, which seemed to me quite extraordinary. I was very curious and followed him. What I saw in a while surprised me even more.*

В 2013 г. необходимо написать рассказ на основе картинки.

Write your own version of the story based on the picture.

Как мы видим, требования к пониманию коммуникативной задачи не являлись чрезмерно сложными. Учащимся необходимо было отреагировать на стимул в виде текста или картинки, которые задавали общий тон и сюжетную линию рассказу. При этом не было каких-либо дополнительных требований к тексту. Однако в 2018 г. задание такого же жанра гораздо сложнее. Рассмотрим полную формулировку задания.

You have decided to enter a **short story** competition in an English-language magazine. The competition rules say that your story should be written in **full accordance** with the following review:

It is an exciting story from the life of a young boy, who, all of a sudden, found an old photo, which changed his life. The author describes the event in detail. He remembers the day when it all happened. The story starts with a trivial phrase: “*I usually go to school through the park...*” The phrase promises nothing but a dull narration about the everyday life of a schoolboy. Do not be misled. Actually, it is only the first half of a longer sentence. The quiet beginning quickly develops into a dramatic investigation. The author rolls up his sleeves and sets out on an amazing race after the person in the photo. Why does he feel that he has to find this person? Read the story! You will get the answer.

The story is short and full of direct speech, which makes it more dynamic. Although it looks like a detective story at first sight, it turns out to be a story about different generations. As for the title of the story, it should be taken as a piece of irony, since in the case of the author a bit of luck went together with a lot of effort.

**Write 250–500 words**

Обратим внимание на необычность задания – стоит задача написать короткий рассказ на основе рецензии. Учащимся необходимо внимательно прочитать текст рецензии, вычленить главные идеи и основ-

ные сюжетные линии, которые должны быть в рассказе, при этом объемом высказывания – от 250 до 500 слов. Отметим, что на региональном и муниципальном этапах объем высказывания обычно не превышает 200–250 слов, поэтому проблема увеличения количества слов также стоит перед участниками.

Рассмотрим основные пункты рецензии:

1. Сюжет – главный герой, мальчик школьного возраста, находит фотографию, которая меняет его жизнь. Его волнует загадка происхождения фотографии, и он пытается начать свое расследование. Однако наш рассказ должен завершиться не как классический детектив, а как история о разных поколениях.

2. В тексте дан стимул – часть первого предложения, которое нужно продолжить и раскрыть идею автора.

3. Необходимо использовать как минимум два случая прямой речи, чтобы показать динамичность истории и диалог персонажей.

4. Заголовок рассказа должен быть ироничным, показывающим, что герою рассказа немного повезло в его поисках, но только после того, как было вложено много труда.

Обратимся к текстам, которые были написаны во время занятий уже следующим поколением олимпиадников.

### **Текст 1**

#### **MY MORNING LUCK**

I usually go to school through the park, across the deserted alleys, but this morning I was not on my own. I could feel someone following me. I could hear him shuffle and hack. I cautiously turned around and spotted a stocky man, probably in his 40s, with a huge messy beard and a lock of greasy hair, that he was trying to hide under a orange kerchief. Frightened to death, I wanted to escape, but I couldn't. The fright transfixed me, there was nothing I could do, but to watch him rip off my bag and dissolve in the bushes. The only thing he left was a blackened silver medallion, lying on the ground.

Dismayed by the loss of my bag I returned back home. My mom was cooking some fries, wearing a yellow 50s-style dress, which could not match her greyish hair and her green eyes, always expressing dissatisfaction. She took an intent look at me. "Where's your bag?" she asked. After a slight hesitation I placed the medallion on the table. "That's all I have," I said. Mom took a closer look at it. On the obverse there was a photo of four - a couple and two little boys. "Whom did you get this from?" she questioned me. "Those are your grandparents, and the two boys are your father and his brother Chris".

I could not believe my ears. How could that stranger relate to me and how could he get the family jewel? Of course, I knew the story of uncle Chris, the one who was believed to drown a long time ago, but I could barely imagine him

being alive. I wanted my mom to believe me, listen to my story, back me up, but instead she punished me for losing my bag. “Why do parents always distrust their children? Why does she never support me?” I kept thinking all night. From that very moment I was ought to find uncle Chris, or whoever that was.

The next morning proceeded as all the previous ones: I started my journey to the school. Walking through the same valley I saw him. He was sitting on a bench, in the same orange bandana, staring right at me. This time I was not afraid. Now I definitely knew who he was.

“Hi Chris,” I said. No answer followed. “I know who you are!”

“So do I,” he whispered. “You are the little son of James, of the one who made my life nightmarish. The blue-eyed boy, the one who kept overshadowing me through all of my life, the one adored by our parents. The luck has always been on his side. Our parents, they just took me for granted and left me no option but to escape.”

“Why couldn’t you stay, make a point of becoming successful?” I murmured.

“Perhaps, you are too young to understand.” He stood up and made his way through the park, leaving me on the bench with the silver medallion in my hands.

## **Текст 2**

### **A LUCKY WALK THROUGH THE PARK**

I usually go to school through the park and while walking through it, I always gaze around and take in the fantastic scenery of blooming flowers, green trees, and fluffy bushes. That life-changing day I remember vividly... I was casually strolling along my usual “green path” to school when suddenly I noticed a photo on one of the benches. I got closer to it and grabbed the photo. I stood in disbelief... It was a portrait of my long-lost father and an unknown man beside him.

For several years I had been trying to find out the cause of my father’s sudden disappearance. However, there had been virtually no information that could have helped me. So when I saw the photo, I realized that it could help me with my search. “Maybe this guy in the picture knows something about my dad,” I muttered under my breath still recovering from the shock of a sudden discovery. I ran back home and started looking for old photo albums. An hour later I found myself standing in the corner of the attic, studying two identical pictures, one of which I had found in a secret pocket of an album. There was nothing in the back of both of these photos, so I had no idea what to do with them and how they could help me. “Usually, people write their names or dates on photos, but I don’t see anything like this here... That’s right! I don’t see it because the ink is invisible!” I ran down the stairs and took a special lamp for reading “spy ink”. I switched it on and immediately saw something written on the pictures. It was a name and a number, which looked like an archive ID code.

I was determined to find the information about the name and code and rushed to the local archive, where the government documents were stored. Obviously, the general public wasn't allowed inside, but nothing could stop me from finding the truth, so I sneaked in and made for the shelves. Finally, the right documents were in my hands. There I found the information about secret agents and one of them had exactly the same name as the man in the photo. Luckily, his address was also there.

Half an hour later I was standing in front of the huge block of flats. I hesitated for a moment, but immediately composed myself and continued my "journey". I rang the bell and nervously waited for someone to open the door. "Hello, Harry, finally you are here, I'm so happy to see you!" exclaimed the man from the photo. "Do you know me?" "Of course I know, your dad has told me so much about you!" he replied with a broad smile. "What? Do you know my dad?" I cried not able to hold my emotions back. "Come in sweetie, I will tell you everything," the man said and we walked into his apartment. (500 слов)

It turned out that my dad was a secret agent and had been sent abroad to serve our country. Unfortunately, due to the rules, he couldn't keep in touch with us, his beloved family. However, he had decided to break the rules as he really missed me and asked his former colleague to contact me. It was really a life-changing day, the day when I finally found my father. I was so happy, that I could never forget that day.

Обратимся к критериям оценивания, которые использовались экспертами жюри при проверке текстов на олимпиаде. В данном комплекте они разделены на три группы: решение коммуникативной задачи (РКЗ) (максимум 11 баллов), организация текста (максимум 3 балла), языковое оформление текста (максимум 6 баллов). Очевидно, максимальное количество баллов можно заработать именно при решении коммуникативной задачи. Такой перекоп в оценивании неслучаен, как правило, на заключительный этап отбираются лучшие участники со всей страны, допускающие минимум ошибок в языке. Тем не менее решить коммуникативную задачу и написать текст, соответствующий всем критериям за 60–90 минут, является сложной задачей, поэтому даже ребята с уровнем С1–С2 не всегда успешно с ней справляются. По крайней мере, оценка 20 баллов из 20 возможных – редкое явление на заключительном этапе.

Посмотрим внимательно на параметры оценивания РКЗ, которые использовались жюри в качестве схемы проверки:

1. В заголовке рассказа используется и иронически обыгрывается слово "luck" (или его производные).

2. Рассказ начинается со сложного предложения, первой частью которого является фраза: "I usually go to school through the park...".

3. Сюжет рассказа полностью соответствует рецензии: 1) мальчик находит старую фотографию и начинает искать того, кто на фото; 2) из рассказа становится понятно, зачем он это делает; 3) повествование развивается как детективный рассказ; 4) однако это не детективный рассказ, а рассказ о разных поколениях.

4. В рассказ участника включена прямая речь (два и более случаев).

Очевидно, что существует прямая взаимосвязь между текстом задания и схемой проверки, что позволяет говорить о справедливой и прозрачной проверке текстов во время проведения олимпиады. Вернемся к нашим текстам. Как мы видим, в приведенном нами Тексте 1 соблюдаются все требования карточки. Однако отметим, что данный текст создавался с большим лимитом времени, в тренировочном режиме, и полное понимание требований заданий пришло к учащимся только после знакомства с критериями, а часть важных моментов (например, конфликт поколений, поиск фотографии и т.д.) была упущена в первоначальной версии текста.

Текст 2 писался во время занятия, со строгим лимитом времени, практически в «боевых» условиях. Очевидно, что сюжетная линия продумана хуже, хотя автор раскрывает все нужные аспекты. Кроме того, в Тексте 2 мы видим избыточное количество слов, соответственно, текст отрезается до 500 слов, из оценивания выпадает последний абзац. При отсутствии данного параграфа текст заканчивается на самом интересном месте и читатель остается в неведении, какова же разгадка истории.

Таким образом, нами сделаны определенные **выводы** после анализа заданий прошлых лет и критериев оценивания, а также ознакомления с реальными текстами участников олимпиады.

1. Основная сложность кроется в понимании требований к тексту и правильной трактовке карточки задания. Учащимся необходимо определить жанр высказывания, увидеть все стимулы в задании и отреагировать на них. Как правило, около половины баллов от максимально возможного количества – именно решение РКЗ.

2. Определенные проблемы могут быть связаны с количеством слов, которое необходимо написать. Как правило, на заключительном этапе требуется написать большее количество слов, чем на предыдущих этапах. При оценивании действует правило  $\pm 10\%$ , когда учащихся не наказывают снятием баллов за небольшое нарушение количества слов. Так, при требовании написать 200–250 слов нижняя минимальная граница – 180 слов, верхняя граница – 275. Однако если в тексте меньше 180 слов ставится 0 баллов за всю работу, если более 275 слов – текст обрезается по заявленной верхней границе, т.е. до 250 слов. Соответственно, сразу возникают проблемы с логикой текста, отсутствием полноценного заключения, кроме того, автор текста может оставить решение некоторых задач из карточки на самый конец текста.

3. В связи с нехваткой времени учащиеся часто допускают ошибки в языковом оформлении текста, которые скорее связаны с невнимательностью или стрессовыми условиями написания текста. В текстах пропускаются артикли и предлоги, не ставятся точки в конце предложения, простые слова пишутся с ошибками. Отметим, что в том числе сказывается и привычка школьников в основном набирать тексты в редакторах, где происходит автоматическое исправление спеллинговых ошибок; на олимпиаде же им предлагается написать текст от руки.

4. В отечественной традиции оценивания письменных работ приоритетом является решение речевой коммуникативной задачи, за определенные пункты выполнения карточки начисляются баллы. При этом по критерию «Языковое оформление текста» баллы только снимаются за ошибки и не предусмотрено никаких бонусов за красоту языка и использование сложного вокабуляра и грамматики.

Рассмотрим основные принципы успешной подготовки к творческим письменным заданиям.

1. Понимание особенностей написания каждого жанра. Учащиеся должны изучить все жанры, которые встречаются на олимпиадных конкурсах.

2. Четкое следование плану задания, соблюдение структуры текста. Важно соблюдать логику текста, выстраивать абзачное деление согласно пунктам плана.

3. Тренировка на время. Необходимо писать тексты в условиях, приближенным к реальным, т.е. работа по таймеру, на бумаге, с минимальным использованием черновика.

4. Проверка текстов преподавателем. Анализ работы педагогом, проверка по критериям, разъяснение ошибок.

5. Самопроверка в группах. Групповые мозговые штурмы, когда учащимся предлагается проверить чью-либо работу по критериям и почувствовать себя экспертами.

Остановимся более подробно на последнем пункте. На наших занятиях со сборной Москвы в рамках подготовки к региональному и заключительному этапам мы неоднократно применяли данный метод. Учащиеся были разделены на малые группы по 3–4 человека, которые вместе работали над проверкой одного текста. Задача, стоявшая перед участниками, заключалась в том, чтобы определить плюсы и минусы данного текста и понять, сколько баллов и за что именно следует снять, а за что начислить. После чего происходило фронтальное обсуждение перед всем классом, когда представители команд проверки объясняли позицию своей группы. Как правило, довольно часто участники не соглашались друг с другом, и роль учителя в данном процессе сводилась к фиксации разночтений и разъяснений спорных вопросов. Наибольшие споры вызывали субъективные вопросы, связанные с аргументацией

того или иного тезиса. После таких ролевых игр школьники понимали, что зачастую невозможно говорить об отсутствии субъективности при проверке творческих работ, и одновременно осознали, как сделать свои тексты не только максимально креативными, но и понятными и логичными.

В качестве текстов для разбора мы также предлагали учащимся реальные тексты работ участников ВСОШ, которые получили высокие баллы на туре (19–20 баллов) и смогли максимально убедительно продемонстрировать свои навыки креативно мыслить и писать. Знакомство с такими текстами позволяет понять, какие именно работы от них ждут эксперты жюри.

Мы также использовали собственные авторские задания, опубликованные в пособии *Great Lengths*, издательство Pearson Education [16]. В пособии мы предлагаем 15 полноценных сетов, в каждом из которых представлены письменные задания.

Рассмотрим некоторые из них.

*Статья.*

You are a student at an international school in Russia. Your tutor has asked you to write an article for the school website on ways students can improve their communicating skills in English. In your article, you should suggest ways in which students can make contact with English-language speakers all around the world.

Write your **article**.

**Use** the following words in your text:

*global, expand, taught, proficiency, conference*

**Underline** the required words when used in your text and put them in the correct grammar form if necessary.

**Write 200–250 words.**

Remember to:

- ✓ include a title and subtitles;
- ✓ use an appropriate style;
- ✓ organise the information logically and clearly;
- ✓ include 1-2 quotations from the list below;
- ✓ give recommendations to the readers.

You should use your own words and expressions as far as possible.

*“But if thought corrupts language, language can also corrupt thought.”* George Orwell

*“He wanted to cry quietly but not for himself: for the words, so beautiful and sad, like music.”* James Joyce

*“When I cannot see words curling like rings of smoke round me I am in darkness—I am nothing.”* Virginia Woolf

*“If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart.”* Nelson Mandela

*Отчет.*

You have just completed two months in a new job as a teacher of Russian to American teenagers. In preparation for a progress meeting, you have been asked to write a report to your dean. Your report should explain what you feel you have achieved in the job so far, describe any problems you have had, and suggest any future training that would be suitable.

Write your **report**.

**Use** the following words in your text:

*benefit, lecture, concourse, weekly, library*

**Underline** the required words when used in your text and put them in the correct grammar form if necessary.

**Write 250-300 words.**

Remember to:

- ✓ include a title and subtitles;
- ✓ use an appropriate style;
- ✓ organise the information logically and clearly;
- ✓ make a critical evaluation of school facilities;
- ✓ give recommendations to the school administration.

You should use your own words and expressions as far as possible.

*Рецензия.*

An English-language magazine has invited readers to send in reviews about a TV programme which has deepened their understanding of Russia and its culture.

Write your **review**.

**Use** the following words in your text:

*spectacle, weird, mention, buzz, audience*

**Underline** the required words when used in your text and put them in the correct grammar form if necessary. **Write 200-250 words.**

Remember to:

- ✓ include a title;
- ✓ use an appropriate style;
- ✓ organise the information logically and clearly;
- ✓ give recommendations to the readers.

You should use your own words and expressions as far as possible.

*Рассказ.*

You have decided to enter an international short story competition. Your story should be based on the poem *Jabberwocky* by Lewis Carroll.

*'Twas brillig, and the slithy toves*

*Did gyre and gimble in the wabe:*

*All mimsy were the borogoves,*

*And the mome raths outgrabe.*

Write your **story**.

Use the following words in your text:

*resolute, rainbow, prayer, separation, heal*

**Underline** the required words when used in your text and put them in the correct grammar form if necessary.

**Write 250–300 words.**

Remember to:

- ✓ include a title;
- ✓ use an appropriate style;
- ✓ include direct and indirect speech;
- ✓ describe feelings and emotions;
- ✓ describe at least two characters;
- ✓ make an unexpected ending.

You should use your own words and expressions as far as possible.

Наши задания отличаются сложной коммуникативной задачей и нестандартным подходом, поэтому подходят для тренировочных целей. Отметим, что все задания создавались на основе формулировок реальных заданий ВСОШ.

### Заключение

Олимпиадное движение по английскому языку становится важным фактором повышения качества преподавания и изучения данного предмета в российском образовании. Будучи многоаспектным интеллектуальным состязанием, ВСОШ включает в себя и задания на проверку продуктивных навыков.

В рамках данного исследования нам удалось проанализировать документацию ЦПМК, рассмотреть эволюцию заданий регионального и заключительного этапов, оценить образцы работ школьников и описать принципы успешной подготовки. Также мы предприняли попытку опубликовать ряд пособий, которые могли быть полезными для учащихся, готовящихся к муниципальному, региональному и заключительному этапам по английскому языку [16–20]. Обратим внимание, что для подготовки ко ВСОШ недостаточно только использовать материалы прошлых лет, поэтому авторские тренировочные задания, созданные специально для нашего курса, служили дополнительным источником тренировки.

**Список источников**

1. **Махмурян К.С.** Олимпиады как инструмент развития иноязычного образования школьников // *Иностранные языки в школе*. 2012. № 10. С. 47–56.
2. **Бесядовская Е.А.** Использование тестов международных экзаменов и материалов ЕГЭ в процессе подготовки школьников к Всероссийской олимпиаде по английскому языку // *Актуальные вопросы языкового тестирования* / под ред. И.Ю. Павловской. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2017. С. 641–652.
3. **Погребная И.Ф., Гуцица Л.В.** Предметная олимпиада по английскому языку: теория и практика. Ростов н/Д : Фонд науки и образования, 2020. 164 с.
4. **Курасовская Ю.Б.** Всероссийская олимпиада. Английский язык. Вып. 4: Задания регионального и заключительного этапов с ответами и комментариями / под общ. ред. Ю.Б. Курасовской. М. : Университетская книга, 2013.
5. **Курасовская Ю.Б.** Всероссийская олимпиада. Английский язык. Вып. 5: Задания регионального и заключительного этапов с ответами и комментариями / под общ. ред. Ю.Б. Курасовской. М. : Университетская книга, 2014.
6. **Курасовская Ю.Б.** Всероссийская олимпиада. Английский язык. Вып. 6: Задания школьного, муниципального, регионального и заключительного этапов с ответами и комментариями / под общ. ред. Ю.Б. Курасовской, Т.А. Симонян. М. : Университетская книга, 2015.
7. **Курасовская Ю.Б.** Всероссийская олимпиада. Английский язык. Вып. 7: Задания школьного, муниципального, регионального и заключительного этапов с ответами и комментариями / под общ. ред. Ю.Б. Курасовской, Т.А. Симонян. М. : Университетская книга, 2016.
8. **Курасовская Ю.Б., Симонян Т.А., Титова О.А.** Key to success : сборник тренировочных упражнений для подготовки к Всероссийской олимпиаде по английскому языку. М. : МЦНМО, 2018.
9. **Курасовская Ю.Б.** Методические рекомендации по проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку в 2018/2019 г. / под общ. ред. Ю.Б. Курасовской. М., 2018.
10. **Сказочкина Т.В., Креер М.Я.** Формирование олимпиадной компетенции в рамках концепции «навыки XXI века» // *Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы* : материалы IV Междунар. науч. конгресса, Симферополь, 01–19 апреля 2019 г. / ред. Е.В. Полховская. Симферополь : Типография «Ариал», 2019. С. 406–412.
11. **Максимчик О.А.** Практические рекомендации по составлению заданий Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку (на примере муниципального этапа в Самарской области) // *Самарский научный вестник*. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 258–265. doi: 10.17816/snvn202308
12. **Курасовская Ю.Б., Махмурян К.С.** Всероссийская олимпиада школьников как показатель качества обучения иностранному языку // *Иностранные языки в школе*. 2018. № 11. С. 32–47.
13. **Шварц Е.Д.** Как создаются конкурсные задания по говорению (всероссийские олимпиады для школьников по английскому языку) // *Учитель. Ученик. Учебник* : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 18–19 октября 2018 г. М. : КДУ, 2019. С. 482–487.
14. **Курасовская Ю.Б.** Трансформация формата заданий ЕГЭ в заданиях Всероссийской олимпиады школьников // *Педагогические измерения*. 2021. № 1. С. 71–79.
15. **Шварц Е.Д.** «Шекспириада» в заключительных заданиях (Writing) Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку 2016 // *Учитель, ученик, учебник* : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 26–27 мая 2016 г. / отв. ред. И.Л. Лебедева. М. : Издательский дом КДУ, 2016. С. 452–457.

16. **Гулов А.** Great Lengths. The All-Russian School Olympiad: Preparation for Municipal, Regional and Final Stages. Pearson Education, 2021. 206 p.
17. **Гулов А.П.** Всероссийская олимпиада школьников: тренировочные задания для подготовки по всем видам речевой деятельности // Иностранные языки в школе. 2020. № 8. С. 72–93.
18. **Гулов А.П.** Олимпиады по английскому языку для 8–11 классов : учеб. пособие : пять вариантов с ответами. Обнинск : Титул, 2019. 79 с.
19. **Гулов А.П.** Олимпиады по английскому языку для 8–11 классов. Use of English: 250 заданий : учеб. пособие. Обнинск : Титул, 2019. 223 с.
20. **Гулов А.П.** Olympway. Интегральный сборник олимпиадных заданий по английскому языку. Лексика, грамматика, страноведение. 2-е изд., стер. М. : Изд-во МЦДНМО, 2020. 392 с.

### References

1. Makhmuryan K.S. (2012) Olimpiady kak instrument razvitiya inoyazychnogo obrazovaniya shkol'nikov [Olympiads as a tool for the development of foreign-language education of schoolchildren]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 10. pp. 47–56.
2. Besyadovskaya E.A. (2017) Ispol'zovanie testov mezhdunarodnykh ekzamenov i materialov EGE v protsesse podgotovki shkol'nikov k Vserossiiskoi olimpiade po angliiskomu yazyku [Use of tests of international exams and exam materials in the process of preparing students for the All-Russian English Language Olympiad]. *Aktual'nye voprosy yazykovogo testirovaniya. Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet; Pod redaktsiei I.Yu. Pavlovskoi. Sankt-Peterburg, Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. pp. 641–652.
3. Pogrebnaya I.F. (2020) Predmetnaya olimpiada po angliiskomu yazyku: teoriya i praktika [English Language Subject Olympiad: Theory and Practice]. Rostov-na-Donu. Fond nauki i obrazovaniya. 164 p. ISBN 9785907361218.
4. Kurasovskaya Yu.B. (2013) Vserossiiskaya olimpiada. Angliiskii yazyk [All-Russian Olympiad. English]. Vyp. 4. Zadaniya regional'nogo i zaklyuchitel'nogo etapov s otvetami i kommentariyami. M. Universitetskaya kniga.
5. Kurasovskaya Yu.B. (2014) Vserossiiskaya olimpiada. Angliiskii yazyk [All-Russian Olympiad. English]. Vyp. 5. Zadaniya regional'nogo i zaklyuchitel'nogo etapov s otvetami i kommentariyami. M. Universitetskaya kniga.
6. Kurasovskaya Yu.B. (2015) Vserossiiskaya olimpiada. Angliiskii yazyk [All-Russian Olympiad. English]. Vyp. 6. Zadaniya shkol'nogo, munitsipal'nogo, regional'nogo i zaklyuchitel'nogo etapov s otvetami i kommentariyami. M.: Universitetskaya kniga.
7. Kurasovskaya Yu.B. (2016) Vserossiiskaya olimpiada. Angliiskii yazyk [All-Russian Olympiad. English]. Vyp. 7. Zadaniya shkol'nogo, munitsipal'nogo, regional'nogo i zaklyuchitel'nogo etapov s otvetami i kommentariyami. M. Universitetskaya kniga.
8. Kurasovskaya Yu.B., Simonyan T.A., Titova O.A. (2018) Key to success. Sbornik trenirovochnykh uprazhnenii dlya podgotovki k Vserossiiskoi olimpiade po angliiskomu yazyku. [Key to success. A collection of training exercises to prepare for the All-Russian Olympiad in English]. M., Izdatel'stvo MTsNMO. p. 120.
9. Kurasovskaya Yu.B. (2018) Metodicheskie rekomendatsii po provedeniyu shkol'nogo i munitsipal'nogo etapov Vserossiiskoi olimpiady shkol'nikov po angliiskomu yazyku v 2018/2019 g. [Methodological recommendations for the school and municipal stages of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in English]. M.
10. Skazochkina T.V. (2019) Formirovanie olimpiadnoi kompetentsii v ramkakh kontseptsii "navyki XXI veka" [The formation of Olympiad competence within the framework of the concept of "skills of the XXI century"]. *Inostrannaya filologiya. Sotsial'naya i natsional'naya variativnost' yazyka i literatury : Materialy IV Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa, Simferopol', 01–19 aprelya 2019 goda. Redaktor E.V. Polkhovskaya. Simferopol'*:

- Obshchestvo s ogranichennoi otvetstvennost'yu "Izdatel'stvo Tipografiya "Arial". pp. 406–412.
11. Maksimchik O.A. (2020) Prakticheskie rekomendatsii po sostavleniyu zadaniy Vserossiiskoi olimpiady shkol'nikov po angliiskomu yazyku (na primere munitsipal'nogo etapa v Samarskoi oblasti) [Practical recommendations for compiling tasks of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in English]. Samarskii nauchnyi vestnik. Vol. 9. 2(31). pp. 258–265. DOI 10.17816/snv202308.
  12. Kurasovskaya Yu.B. (2018) Vserossiiskaya olimpiada shkol'nikov kak pokazatel' kachestva obucheniya inostrannomu yazyku [All-Russian Olympiad of schoolchildren as an indicator of the quality of teaching a foreign language]. Inostrannye yazyki v shkole. 11. pp. 32–47.
  13. Shvarts E.D. (2019) Kak sozdayutsya konkursnye zadaniya po govoreniyu (vserossiiskie olimpiady dlya shkol'nikov po angliiskomu yazyku) [How to create competitive tasks in speaking (All-Russian Olympiads for schoolchildren in English)]. Uchitel'. Uchenik. uchebnik : materialy IX Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, M., 18–19 oktyabrya 2018 goda. M. KDU. pp. 482–487.
  14. Kurasovskaya Yu.B. (2021) Transformatsiya formata zadaniy EGE v zadaniyakh Vserossiiskoi olimpiady shkol'nikov [Transformation of the format of exam tasks in the tasks of the All-Russian Olympiad of schoolchildren]. Pedagogicheskie izmereniya. 1. pp. 71–79.
  15. Shvarts E.D. (2016) "Shkspiriada" v zaklyuchitel'nykh zadaniyakh (Writing) Vserossiiskoi olimpiady shkol'nikov po angliiskomu yazyku ["Shakespeareiad" in the final tasks (Writing) of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in English 2016]. Uchitel', uchenik, uchebnik: materialy VIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, M., 26–27 maya 2016 goda. M.: OOO "Izdatel'skii dom KDU". pp. 452–457.
  16. Gulov A. (2021) Great Lengths. The All-Russian School Olympiad: Preparation for Municipal, Regional and Final Stages. Pearson Education. 206 p.
  17. Gulov A.P. (2020) Vserossiiskaya olimpiada shkol'nikov: trenirovochnye zadaniya dlya podgotovki po vsem vidam rechevoi deyatel'nosti [All-Russian Olympiad of schoolchildren: tasks for training in all types of speech activities]. Inostrannye yazyki v shkole. 8. pp. 72–93.
  18. Gulov A.P. (2019) Olimpiady po angliiskomu yazyku dlya 8-11 klassov : uchebnoe posobie: pyat' variantov s otvetami [English Olympiad for grades 8-11]. Obninsk. Titul. p. 79.
  19. Gulov A.P. (2019) Olimpiady po angliiskomu yazyku dlya 8-11 klassov. Use of English: 250 zadaniy: uchebnoe posobie [English Olympiad for grades 8-11. Use of English]. Obninsk. Titul, 2019. p. 223.
  20. Gulov A.P. (2020) Olympway. Integral'nyi sbornik olimpiadnykh zadaniy po angliiskomu yazyku. Leksika, grammatika, stranovedenie. [An integral collection of Olympiad tasks in English. Vocabulary, grammar, country studies]. M., Izdatel'stvo MTsNMO. p. 392.

***Информация об авторе:***

**Гулов А.П.** – кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: gulov@tea4er.org. ORCID 0000-0001-7192-5316

***Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the authors:***

**Gulov A.P.,** Ph.D. (Pedagogy), Assistant Professor, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (Moscow, Russia). E-mail: gulov@tea4er.org. ORCID 0000-0001-7192-5316

***The author declares no conflicts of interests.***

*Поступила в редакцию 28.04.2023; принята к публикации 12.05.2023*

*Received 28.04.2023; accepted for publication 12.05.2023*

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/62/13

## **Инновационные подходы к проблеме формирования культуры студенческой молодежи в классическом университете**

**Любовь Васильевна Ковтуненко<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия, kovtunenkov@mail.ru*

**Аннотация.** Геополитические и экономические изменения актуализируют перед системой образования решение задач теоретического поиска инновационных подходов к проблеме формирования культуры студенческой молодежи. Современное состояние российского общества обозначило востребованность проблемы воспитания студентов, формирования их интеллектуального, культурного и творческого потенциала. В период обучения в университете студенты утверждаются в жизненных и профессиональных ориентирах, приобретают профессионально значимые качества, личностные свойства, овладевают общей культурой, что обеспечивает эффективное социальное взаимодействие и существование в современном мире. Именно поэтому, решая задачи учебно-воспитательного характера, образовательная организация должна создавать полноценные условия для овладения студентом общей культурой в целях развития его личности для успешной самореализации в обществе.

Цель исследования – определить научно-теоретические основания инновационных подходов к проблеме формирования культуры студенческой молодежи в классическом университете. Задачи исследования: анализ и обоснование понятия «культура студенческой молодежи»; выявление инновационных подходов к проблеме формирования культуры студенческой молодежи в классическом университете в формате лично ориентированного обучения. Методы исследования: теоретические: анализ и синтез научных категорий и эмпирических явлений, обобщение инновационного и собственного педагогического опыта, систематизация, классификация и конкретизация данных; эмпирические: количественный и качественный анализ данных проведенного анкетирования и опроса среди студентов классического университета.

**Ключевые слова:** инновационный подход, общая культура, технологии формирования культуры, студенческая молодежь, классический университет

**Для цитирования:** Ковтуненко Л.В. Инновационные подходы к проблеме формирования культуры студенческой молодежи в классическом университете // *Язык и культура. 2023. № 62. С. 254–262. doi: 10.17223/19996195/62/13*

Original article

doi: 10.17223/19996195/62/13

## **Innovative approaches to the problem of forming the culture of student youth at a classical university**

**Lyubov V. Kovtunenکو**<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Voronezh State University, Voronezh, Russia, kovtunenکوlv@mail.ru*

**Abstract.** Geopolitical and economic changes actualize before the education system the solution of the problems of the theoretical search for innovative approaches to the problem of forming the culture of student youth. The current state of Russian society has indicated the relevance of the problem of educating students, the formation of their intellectual, cultural and creative potential. During the period of study at the university, students make a life choice, establish themselves in life and professional orientations, acquire professionally significant qualities, personal characteristics, master a common culture, which ensures effective social interaction and existence in the modern world. That is why, when solving problems of an educational nature, an educational organization must create full-fledged conditions for the student to master a common culture in order to develop his personality for successful self-realization in society.

The purpose of the study is to determine the scientific and theoretical foundations of innovative approaches to the problem of forming a culture of student youth in a classical university. Research objectives: analysis and justification of the concept of culture of student youth; identification of innovative approaches to the problem of forming a culture of student youth in a classical university in the format of student-centered learning. Research methods: theoretical: analysis and synthesis of scientific categories and empirical phenomena, generalization of innovative and own pedagogical experience, systematization, classification and concretization of data; empirical: quantitative and qualitative analysis of the data of the survey and survey conducted among students of a classical university.

**Keywords:** innovative approach, general culture, technologies of culture formation, student youth, classical university

**For citation:** Kovtunenکو L.V. Innovative approaches to the problem of forming the culture of student youth at a classical university. *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 254-262. doi: 10.17223/19996195/62/13

### **Введение**

Современную образовательную ситуацию в стране во многом можно охарактеризовать как сложную, обусловленную закономерностями развития современного общества, нестабильностью инновационных процессов. Постоянное внимание ученых к проблемам модернизации современной системы образования, источников инновационных процессов и технологий организации инновационной деятельности, а также механизмов их реализации актуализирует востребованность теоретического поиска и практической апробации инновационных подходов к проблеме формирования культуры студенческой молодежи в классическом университете.

В соответствии с положениями Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон

“Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» [1] воспитание личности осуществляется на основе «исторических и национально-культурных традиций и духовно-нравственных ценностей народов России».

Согласно проведенному нами опросу среди студентов, около 57% опрошенных рассматривают необходимость формирования культуры студенческой молодежи в период обучения в вузе; более 18% считают, что это сугубо индивидуальное желание каждого. При ответе на вопрос об удовлетворении своих культурно-образовательных потребностей в вузе положительно ответили только 38% участников опроса; на вопрос о том, что такое культура, ответили 67% из числа опрошенных; о принадлежности к молодежной субкультуре заявили 26%, причем это были студенты 1–2-х курсов обучения.

Данные опроса свидетельствует о том, что необходимо уделять больше внимания вопросам формирования культуры студентов в ходе их профессиональной подготовки. Необходимость формирования общей культуры студентов объективно обусловлена процессами интеграции в современном обществе, модернизации системы образования, востребована существующими противоречиями между требованиями к личности выпускника классического университета и уровнем его образованности и культуры.

### **Методология исследования**

В контексте рассматриваемой проблемы важная роль отводится формированию творческой и активной личности, способной к саморазвитию, самовыражению и самореализации (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Д.И. Фельдштейн, И.С. Якиманская и др.).

Анализ исследований по теме позволяет отметить, что учеными рассмотрены отдельные аспекты проблематики. Так, вопросы формирования общей культуры субъекта в системе непрерывного образования представлены в работах И.А. Зимней, Н.А. Морозовой и др.; аспекты художественно-эстетической культуры как компонента гуманитарной культуры обучающегося – в исследованиях Г.Н. Казилова, Т.В. Чельшевой и др.; идеи и положения духовного развития личности средствами культурно-эстетической среды разработаны в трудах Н.Б. Крыловой, В.В. Чижикова и др.; нравственно-этические аспекты развития творческой личности обозначены в работах Э.В. Ильенкова, Ю.М. Лотмана и др.

Внеаудиторная деятельность студента и ее значение в развитии студента представлены в исследованиях Т.С. Деркача, Л.С. Шакировой и др.

Вопросы влияния условий деятельности на развитие личности рассмотрены К.А. Абульхановой-Славской, Л.С. Выготским, Б.Ф. Ломовым, С.Л. Рубинштейном, Д.И. Фельдштейном, Г.И. Щукиной и др.

Указанные исследования составляют научно-теоретическую основу для изучения обозначенной темы. В то же время инновационные подходы к проблеме формирования культуры студенческой молодежи в классическом университете исследованы недостаточно.

Рассматривая педагогический потенциал классического университета в формировании общей культуры студентов, исследователи исходят из методологии средового подхода [1]. Придерживаясь идей данного методологического подхода, считаем, что адекватно и рационально организованная среда является эффективным фактором развития личности.

### **Исследование и результаты**

В педагогике культура рассматривается в разных значениях. В энциклопедическом словаре – это «совокупность достижений человечества в производственной, общественной и духовной жизни, уровень этих достижений в определенную эпоху у какого-либо народа, класса, общества; образованность, начитанность, просвещенность, воспитанность, а также совокупность условий жизни, соответствующая потребностям человека; образование (умственное и нравственное)» [2].

Целостное и подробное представление определения понятия «культура личности» дано в ряде диссертационных исследований. Так, сущность культуры в исследовании Д.Н. Гугина представлена как «гармония культуры знаний, культуры творческого взаимодействия и культуры чувств и общения. Культура – это достижение личностью некоторой гармонии, дающей ей социальную устойчивость, продуктивную включенность в общественную жизнь и труд, а также личностный и эмоциональный комфорт» [3]. Среди приоритетных аспектов базовой культуры личности он выделяет следующие: «культура жизненного самоопределения, художественно-эстетическая, нравственная и экологическая, демократическая и правовая, интеллектуальная, физическая, культура общения и семейных отношений, политическая, экономическая и культура труда» [3].

Определяя понятие общей культуры студентов, мы рассматриваем его как системное интегративное качество личности, представленное различными аспектами, обеспечивающими культурную компетентность студентов. Основу общей культуры студента классического университета составляет созидательное культурно ориентированное мировоззрение, включающее общенаучные, общекультурные знания и умения, составляющие духовно-нравственное и интеллектуальное содержание личности, проявляющиеся в поведении и деятельности, позитивном и созидательном отношении к себе и другим [4–7].

Процесс формирования общей культуры студентов вуза должен строиться в соответствии с целями, задачами современного этапа развития

общества на основании использования новых информационных технологий. Современный этап развития общества и образования позволяет применять технологии формирования культуры студентов в офлайн- и онлайн-форматах, совмещать традиционные и современные инновационные технологии, в том числе цифровые технологии в онлайн-образовании, обеспечивая свободный доступ к электронному образовательному контенту.

В числе приоритетных направлений формирования личности студента сегодня широкое распространение получили гражданское воспитание, направленное на развитие ценностных ориентаций гражданина через включение в общественно-гражданскую деятельность вуза, города, страны; патриотическое – мотивация студентов к реализации интересов Родины, защите Отечества; духовно-нравственное – развитие нравственных чувств, духовной культуры; культурно-просветительское – знакомство с объектами человеческой культуры.

Приоритетными видами деятельности студентов классического университета сегодня являются проектная и волонтерская деятельность, студенческое сотрудничество, различные виды студенческих объединений, досуговая, творческая и социально-культурная деятельность по организации и проведению значимых событий и мероприятий. Студенческий актив вовлекает первокурсников в данные виды деятельности и виды организаций, используя интерактивные методы взаимодействия.

Вопрос о роли классического университета в формировании культуры не является новым. Миссия университета не раз становилась объектом многих исследований в разных научных отраслях знания: философских, педагогических, социологических, менялась от эпохи к эпохе, отражая дух времени. Несомненно, вузы оказывали и оказывают влияние не только на формирование профессионально значимых качеств обучающихся, но и на их общекультурный уровень.

Участие студентов в период обучения в вузе в общественных организациях и объединениях, творческих коллективах способствует овладению общей культурой, что обеспечивает полноценную самореализацию в будущем в профессии. Для этого вуз должен стать навигатором в выборе жизненных и профессиональных ориентиров, развитии организаторских умений и эффективных навыков социального взаимодействия.

Особое значение в формировании общей культуры студента отводится внеаудиторной деятельности. Специфика, логика, функции, содержание, принципы, формы, методы внеаудиторной работы являются дополнительным ресурсом в формировании общей культуры студента, а добровольная включенность в те или иные виды деятельности позволяет полезно организовать свободное время студентов. Условия для самовыражения и самореализации студента создаются посредством сочетания различных видов самостоятельной деятельности в совокупно-

сти с возможностью проявления инициативы, использование инновационных технологий, интерактивных форм и методы работы в сотрудничестве с преподавателем, элементов занимательности.

Сегодня вузы активно и широко привлекают ресурс социокультурного пространства региона, города, района, объектов, обладающих высоким культурным потенциалом: музеи и памятники, историко-архитектурные и художественные объекты, театры, библиотеки, концертные залы, кинотеатры, дома культуры и творчества, спортивные комплексы, парки отдыха, скверы, зоны отдыха и др.

Основными целенаправленно организованными видами деятельности университета в формировании общей культуры студентов во внеаудиторной деятельности служат: исследовательская, культурная, коммуникативная, художественно-творческая, спортивная, здоровьесберегающая и др.

Среди форм, методов и средств, предоставляющих студентам вузов возможность быть мобильными, адаптивными к меняющимся реалиям, выстраивать конструктивные взаимоотношения с субъектами образовательного процесса, успешно зарекомендовавших себя в процессе формирования общей культуры студентов классического университета, следует отметить информационно-коммуникационные личностно ориентированные, игровые технологии, технологии исследовательской и проектной деятельности.

В соответствии с обозначенными задачами настоящего исследования была проведена диагностика с целью определения уровня развития общей культуры студентов 1-го и 2-го курсов классического университета, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Инновации в образовании» (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

**Сравнительные результаты диагностики уровня  
общей культуры студентов в КГ и ЭГ, %**

Уровень	Студенты КГ	Студенты ЭГ
Низкий	17,3	16,2
Средний	57,1	58,3
Высокий	25,6	25,5

*Примечание.* Здесь и в табл. 2: КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа.

Как видно из табл. 1, уровни общей культуры примерно одинаковые в КГ и ЭГ.

На следующем этапе была реализована комплексная программа, имеющая целью обеспечение условий для активной позиции студентов, их индивидуально-личностной самореализации в созидательной деятельности для удовлетворения потребностей в нравственном, социальном, профессиональном и культурном развитии. Программа реализовывалась по-

этапно в ЭГ с использованием традиционных и современных инновационных технологий формирования общей культуры студентов. Эффективными технологиями, по мнению самих студентов, признаны артпедагогические, тренинговые, кейс-технологии, «мозговой штурм». Особое внимание и интерес для студентов представляли цифровые образовательные технологии (smart-технологии, геймификация).

Основными методами формирования культуры студентов были беседа, диспуты об искусстве, науке и технологиях, сопровождаемые эмоционально-нравственными переживаниями, соревнованием и др.

Студенты были вовлечены в деятельность объединенных советов обучающихся и другие органы студенческого самоуправления, участвовали в различных проектах и программах города, вуза. Включение студентов в волонтерское движение делало их причастными к важным для государства мероприятиям. Они участвовали в благотворительных акциях, помогали людям в трудных жизненных ситуациях.

Подготовка и выступление на научных конференциях, форумах, мероприятиях, посвященных победе в Великой Отечественной войне, дню Героев Отечества, Государственного флага и другим государственным праздникам, в рамках которых проходит большое количество акций, формирует у студентов патриотическое сознание, содействует социальной активности, становлению их активной гражданской позиции.

Формированию общей культуры студентов способствовала и материальная база университета: заповедник «Галичья гора», принадлежащий вузу, библиотека, в фонде которой имеются редкие книги, в том числе экземпляры, датированные XVI в., имеющиеся в составе университета 11 музеев, в том числе Виртуальный музей.

Одной из эффективных форм взаимодействия студентов старших курсов с первокурсниками являются творческие вечера знакомств, на которых в неформальной обстановке происходит знакомство. Студенты и преподаватели знакомятся друг с другом, рассказывают о своих творческих планах, научных интересах. Подобное представление происходит с элементами креатива.

Результаты диагностики после реализации программы формирования культуры студентов классического университета в ЭГ представлены в сравнении с результатами КГ, в которой данная программа не реализовывалась (табл. 2).

Сравнивая результаты первичного и итогового тестирования уровня общей культуры в ходе проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, мы видим, что в ЭГ количество студентов с низким уровнем культуры уменьшилось с 16,2 до 5,2%, выросло количество студентов со средним и высоким уровнем культуры, тогда как в КГ существенных изменений не произошло.

## Сравнительные результаты диагностики уровня общей культуры студентов в КГ и ЭГ, %

Уровень	Студенты КГ	Студенты ЭГ
Низкий	16,4	5,2
Средний	58,0	64,5
Высокий	25,6	30,3

Полученный результат в ЭГ свидетельствует об эффективности реализованной программы формирования общей культуры студентов классического университета.

## Заключение

Учитывая ту роль, которую играет молодежь в развитии инновационных процессов, и те возможности, которые предоставляет классический университет студенческой молодежи, необходимо совершенствовать формы, методы реализации личностного подхода, разрабатывать инновационные педагогические технологии, направленные на подготовку специалистов нового типа, сочетающих в себе высокий уровень общей культуры, образованности, интеллигентности, профессиональной компетентности, способных к самореализации в новых социально-экономических условиях. Понимание того, что в системе общественных отношений происходят кардинальные изменения, рождает новые проблемы и в системе формирования культуры студентов образовательных организаций высшего образования. В зависимости от того, как быстро на них будут найдены ответы, зависит качество и эффективность наших взаимоотношений с современной студенческой молодежью.

## Список источников

1. **О внесении** изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросу воспитания обучающихся : Федер. закон № 304-ФЗ от 31.07.2020. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 10.08.2022).
2. **Энциклопедический** словарь. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/30283/культура> (дата обращения: 18.08.2022).
3. **Гугин Д.Н.** Формирование общей культуры студентов вуза во внеаудиторной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2007. 21 с.
4. **Дорофеев А.А.** Педагогический потенциал вуза в формировании повседневной культуры студентов // Образование и воспитание. 2017. № 2 (12). С. 78–81. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/56/1988/> (дата обращения: 18.08.2022).
5. **Ковтуненко Л.В.** Цифровая трансформация и лично-развивающая парадигма образования: интеграция и индивидуализация // Педагогическое образование: методология, теории и технологии (посвящается 100-летию кафедры педагогики ВГУ) : материалы Междунар. науч.-практ. онлайн-конф. / под общ. ред. Л.В. Ковтуненко, Л.А. Кунаковской, О.Б. Мазкиной. Воронеж, 2022. С. 37–40.
6. **Коровин Д.В., Ковтуненко Л.В.** Информационно-образовательная среда как важнейший элемент эффективного образовательного процесса // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении :

сб. науч. ст. / под ред. Л.А. Кунаковской, О.Б. Мазкиной, С.В. Поповой. Воронеж, 2021. С. 86–89.

7. **Ковтуненко Л.В., Безрядин С.Н.** Нравственные ценности как социально-педагогическое явление // Актуальные проблемы деятельности подразделений УИС : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Воронеж, 2021. С. 531–532.

#### References

1. О внесении изменений в Федеральный закон 'Об образовании в Российской Федерации' по вопросам воспитания обучающихся: федер. закон № 304-ФЗ от 31.07.2020 [On amendments to the Federal Law 'On Education in the Russian Federation' on the education of students: Feder. Law No. 304-FZ as of July 31, 2020]. URL: <http://www.consultant.ru/> (Accessed: 10.08.2022).
2. Энциклопедический словарь [Encyclopedic dictionary]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/30283/kul'tura> (Accessed: 18.08.2022).
3. Gugin D.N. (2007) Formirovanie obshchej kul'tury studentov vuza vo vneauditornoj deyatel'nosti [Shaping of a common culture of university students in extracurricular activities]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Nizhnyj Novgorod. 21 p.
4. Dorofeev A.A. (2017) Pedagogicheskij potencial vuza v formirovanii povsednevnoj kul'tury studentov [Pedagogical potential of the university in shaping of everyday culture of students] // *Образование и воспитание*. 2 (12). pp. 78–81. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/56/1988/> (Accessed: 18.08.2022).
5. Kovtunenکو L.V. (2022) Cifrovaya transformaciya i lichnostno-razvivayushchaya paradigma obrazovaniya: integraciya i individualizaciya [Digital transformation and the personality-developing paradigm of education: integration and individualization] // V sbornike: Pedagogicheskoe obrazovanie: metodologiya, teorii i tekhnologii (posvyashchaetsya 100-letiyu kafedry pedagogiki VGU). Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy onlajn-konferencii. Pod obshchej redakciej L.V. Kovtunenکو, L.A. Kunaكovskoj, O.B. Mazkinoj. Voronezh. pp. 37–40.
6. Kovtunenکو L.V. (2021) Informacionno-obrazovatel'naya sreda kak vazhnejshij element effektivnogo obrazovatel'nogo processa [Information and educational environment as the most important element of an effective educational process] // V sbornike: Aktual'nye problemy obucheniya i vospitaniya shkol'nikov i studentov v obrazovatel'nom uchrezhdenii. Sbornik nauchnyh statej. Pod redakciej L.A. Kunaكovskoj, O.B. Mazkinoj, S.V. Popovoj. Voronezh. pp. 86–89.
7. Kovtunenکو L.V. (2021) Nravstvennye cennosti kak social'no-pedagogicheskoe yavlenie [Moral values as a socio-pedagogical phenomenon] // V sbornike: Aktual'nye problemy deyatel'nosti podrazdelenij UIS. sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Voronezh. pp. 531–532.

#### **Информация об авторе:**

**Ковтуненко Л.В.** – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии, Воронежский государственный университет (Воронеж, Россия). E-mail: [kovtunenkolv@mail.ru](mailto:kovtunenkolv@mail.ru)

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

#### **Information about the author:**

**Kovtunenکو L.V.**, Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Voronezh State University (Voronezh, Russia). E-mail: [kovtunenkolv@mail.ru](mailto:kovtunenkolv@mail.ru)

*The author declares no conflicts of interests.*

*Поступила в редакцию 28.04.2023; принята к публикации 12.05.2023*

*Received 28.04.2023; accepted for publication 12.05.2023*

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.17223/19996195/62/14

## **Андрогагика как базис мультилингвального корпоративного обучения**

**Анна Сергеевна Лазарева<sup>1</sup>,  
Константин Эдуардович Безукладников<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Академия корпоративного обучения, Москва, Россия, anna@academyse.ru*

<sup>2</sup> *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия, konstantin.bezukladnikov@gmail.com*

**Аннотация.** В последние десятилетия наблюдается повышенный спрос на изучение иностранных языков взрослыми. Важность образования взрослых заключается в его непосредственной ориентации на обучение на протяжении всей жизни с учетом опыта, приобретенного в рамках образования взрослых. В современном мультикультурном и многоязычном мире диалог становится решающим фактором в сближении людей, во взаимопонимании между профессионалами, работающими в различных культурных и языковых условиях. Объектом исследования являются взрослые, которые сегодня полноценно участвуют во всех сферах жизни нашего общества. Обучение в андрогагическом классе не управляется механической или формальной процедурой. Взрослые учатся на практике и устанавливают личную связь с предметом, что имеет эмоциональную значимость для студента.

Компании реалистично и проницательно смотрят на роль андрогагика как основы мультилингвального развития иноязычной коммуникативной компетенции в сфере корпоративного обучения. Методика мультилингвального обучения взрослых в корпоративном формате, основанная на базовых принципах андрогагика, допускает выбор, самостоятельность и индивидуальную траекторию развития обучающегося, способного анализировать, систематизировать свои знания из предыдущего опыта изучения других иностранных языков. Рассматривается интерактивность мультилингвального обучения в сфере дополнительного образования взрослых с корпоративной средой коммуникативной компетенции, разбирается ее структура и сущность, которая позволяет выявить новизну и проблемы данного типа обучения, приводятся статистические данные вовлеченности в изучение иностранных языков в рамках корпоративных программ дополнительного образования взрослых.

Результаты исследования могут быть использованы при подготовке специалистов широкого профиля, осуществляющих международную деятельность, предполагающую обязательное знание иностранных языков, а также вносят вклад в развитие методики обучения взрослых в сфере дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** андрогагика, корпоративное обучение иностранным языкам, мультилингвальное обучение, дополнительное образование взрослых

**Для цитирования:** Лазарева А.С., Безукладников К.Э. Андрогагика как базис мультилингвального корпоративного обучения // *Язык и культура. 2023. № 62. С. 263–276. doi: 10.17223/19996195/62/14*

Original article

doi: 10.17223/19996195/62/14

## **Andragogy as the basis of multilingual corporate training**

**Anna Sergeevna Lazareva<sup>1</sup>, Konstantin Eduardovich Bezukladnikov<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Academy of corporate education, Moscow, Russia, anna@academyce.ru*

<sup>2</sup> *Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia,  
konstantin.bezukladnikov@gmail.com*

**Abstract.** In recent decades, there has been an increased demand for learning foreign languages by adults. The importance of adult education lies in its direct orientation to lifelong learning, taking into account the experience gained in adult education. In today's multicultural and multilingual world, dialogue is becoming a decisive factor in bringing people closer together, in mutual understanding between professionals working in different cultural and linguistic conditions. The object of research of this work are adults who today fully participate in all spheres of life of our society. Learning in an andragogical classroom is not governed by a mechanical or formal procedure. Adults learn by practice and establish a personal connection with the subject, which has emotional significance for the student.

Companies are realistic and insightful about the role of andragogy as the basis for the multilingual development of foreign language communicative competence in the field of corporate training.

The methodology of multilingual adult education in a corporate format, based on the basic principles of andragogy, allows for the choice, independence and individual trajectory of development of a student who is able to analyze and systematize his knowledge from previous experience of learning other foreign languages. The interactivity of multilingual learning in the field of additional adult education with the corporate environment of communicative competence is considered, its structure and essence are analyzed, which allows to identify the novelty and problems of this type of training, statistical data of involvement in learning foreign languages in the framework of corporate programs of additional adult education are given.

The results of the study can be used in the training of specialists of a wide profile engaged in international activities involving mandatory knowledge of foreign languages, and also contribute to the development of methods of teaching adults in the field of additional professional education.

**Keywords:** andragogy, corporate foreign language teaching, multilingual education, lifelong learning

**For citation:** Lazareva A.S., Bezukladnikov K.E. Andragogy as the basis of multilingual corporate training. *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 263-276. doi: 10.17223/19996195/62/14

### **Введение**

Актуальность образования взрослых в современной России связана как с осуществлением структурной перестройки экономики, которая ведет к обучению и переподготовке людей трудоспособного возраста, а также с современной эпохой цифровизации и доступности образования. Кроме того, современный темп жизни требует постоянного повышения квалификации, дополнительной подготовки и переподготовки, в том числе развития мультилингвальной коммуникативной

компетенции, готовности молодежи к самообразованию, самореализации, оценке социальных возможностей, возможности самореализации. Поскольку образование взрослых является правом, а не обязанностью, стоит задуматься о мотивации взрослого населения к обучению.

Исследование опирается на современную нормативно-правовую базу, основу которой составляют документы стратегического планирования: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», Национальный проект «Образование», проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», а также документы, предписывающие нормы и устанавливающие требования, к которым относятся Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 г. (одобрена Постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751), где отмечается, что государство способствует обеспечению непрерывной интеграции образовательного процесса с современными потребностями науки, производства, экономики, межкультурной коммуникацией, в том числе в сфере дополнительного мультилингвального образования взрослых. Реализация таких образовательных программ требует соответствующей подготовки взрослых и разработки новых методов обучения, особенно для тех, кто трудится в корпоративной мультилингвальной среде.

Следовательно, чтобы обеспечить эффективное обучение, необходимо акцентировать внимание на сильных сторонах этой возрастной группы с точки зрения андрогогики. Решающее значение в этом отношении имеет тщательное рассмотрение целей обучения иностранным языкам и обеспечение того, чтобы они были выполнимыми в конкретной ситуации, выбор эффективной учебной программы, а также методики преподавания и корректирующей обратной связи. Не менее важным является умелое управление индивидуальными различиями взрослых, развитие автономии в той степени, которую позволяют данные учебные условия, и реализация стратегии мультилингвального обучения, которая отвечала бы потребностям конкретного обучающегося.

Обеспечение того, чтобы все обучающиеся в этой возрастной группе достигли того уровня владения иностранным языком, который они считают недостижимой задачей, безусловно, возможно гарантировать. Аналогично можно гарантировать, что некоторые люди добьются успеха независимо от того, приравнивается ли этот успех к базовым коммуникативным способностям, пониманию специализированных текстов или продвинутому продуктивному и восприимчивому мышлению, владению иностранным языком в различных ситуациях.

## **Методология исследования**

Российская педагогическая энциклопедия [1] определяет андрагогику как одно из названий области педагогической науки, занимающейся теоретическими и практическими проблемами обучения, обучения и воспитания взрослых. Однако сам метод обучения развился гораздо позже, и основоположником этого метода был М. Ноулз [2, 3]. В своем труде «Взрослый ученик» он отмечает такие основные характеристики взрослых в обучении, как стремление к знаниям, знание, желание учиться, отношение к учебе.

Современные профессионально ориентированные модели (С.К. Гураль, М.Г. Евдокимова, А.М. Ионова, Е.М. Каргина, Д.Л. Матухин, Л.Ю. Минакова, Н.Р. Мухтарова, А.А. Прохорова, Е.В. Шатурная и др.) предполагают формирование у обучающихся способности иноязычного общения в определенных сферах профессиональной деятельности с учетом особенностей конкретных предметных областей. Они направлены на обучение языку как средству общения на основе профессионального контекста и профессионально ориентированной речевой деятельности. Однако следует отметить, что в подавляющем большинстве указанных современных моделей именно профессиональная сфера общения выступает ведущим компонентом содержания обучения и определяет характер речевой деятельности, нормы общения и отбор языковых средств при их проектировании [4–8].

К.Д. Ушинский ввел понятие корпоративной основы и выделил необходимые корпоративные требования к учебным группам [9], межличностным отношениям обучаемых. Корпорация, по мнению К.Д. Ушинского, – это субъект воспитания. Корпоративный дух – это средство сплочения обучающихся, проявление каждым учеником упорства в осуществлении целей. Понятие «корпоративное образование» для российской теории и методики профессионального образования довольно ново, что является одной из причин достаточной размытости его определения. Сам термин «корпоративное образование» исторически и этимологически сочетает в себе два определения: «корпорация» и «образование». Корпорация (лат. *corporatio* – сообщество) – это экономическое понятие. Оно означает объединение, общество, союз, юридическое лицо – совокупность физических лиц и компаний, объединившихся для достижения какой-либо цели. Образование – это педагогическое понятие. Оно означает процесс и результат усвоения определенной суммы знаний, навыков, умений. В нашем случае речь идет о специальном образовании, которое вооружает знаниями, навыками, умениями, необходимыми для работника определенной области труда. Оно играет большую роль в развитии работника предприятия, компании [10].

Образование – это педагогическое понятие. Оно означает процесс и результат усвоения определенной суммы знаний, навыков и умений. В нашем случае речь идет о специальном образовании, которое вооружает знаниями, навыками, умениями, необходимыми для работника определенной области труда. Оно играет большую роль в развитии работника предприятия, компании. Представление о корпоративном образовании экономических отношений, затронувших все сферы экономики, образования, здравоохранения, сельского хозяйства, которые находились в тот момент на стадии формационного перехода от унаследованной, но реально уже не функционирующей советской плановой системы к капиталистическим отношениям.

Корпоративные отношения в работе определяются как процесс и результат, фиксирующий факт присвоения личностью общепринятых ценностей и правил поведения в коллективе, профессиональных знаний в области корпоративных отношений, организационно-правовых основ деятельности учреждений дополнительного образования, маркетинга и ценообразования на рынке образовательных услуг, умений и способностей их применять на практике, формирующихся в процессе корпоративного обучения [11].

В соответствии с социологическим исследованием М.В. Тихомировой и А.А. Прохоровой мультилингвальное обучение не строится по принципу «чем больше языков, тем лучше», оно строится на возможности максимальной активации всех востребованных иностранных языков [12].

### **Исследование и результаты**

В 1833 г. немецкий историк педагогики А. Капп ввел в научный оборот понятие «андрагогика» и определил андрагогику как «педагогику для взрослых». Данное понятие появилось снова в 1921 г., когда немецкий ученый Ойген Розеншток утверждал, что образование взрослых требует особых учителей, особых методов и особой философии [13]. Обсуждение андрагогики продолжалось в Европе до тех пор, пока Душан Савичевич, югославский педагог для взрослых, впервые не обсудил эту концепцию в Соединенных Штатах. Малкольм Ноулз использовал термин «андрагогика» в 1968 г. в статье в журнале *Adult Leadership*. С этого момента Ноулз стал известен как главный эксперт по андрагогике, а многочисленные педагоги для взрослых, включая С. Брукфилда [14], Дж. Мезирова (1991), Н. Лоулера (1991) и Дж. Мерриам (1999) исследовали концепцию методики обучения взрослых.

По мнению многих ученых, андрагогика является частью теории обучения, формулирующей стиль усвоения взрослыми предметных знаний и умений в учебной деятельности профессиональных педагогов.

Учитывая эти факторы, возможны четыре андрагогических принципа успеха образования взрослых:

- взрослые должны участвовать в разработке программы обучения;
- обучение на основе успехов и неудач обучающегося в жизненном и трудовом опыте;
- результат зависит от умения использовать полученные знания на практике;
- анализируемые ресурсы должны быть направлены на решение коммуникативных задач.

Сегодня андрагогический подход имеет большое значение в сфере корпоративного мультилингвального обучения и подразумевает ряд терминов. Термин «хьютагогика» впервые упоминается в научном сообществе в работах С. Хассе и К. Кеньона [15]. Сам термин имеет много родственных слов и переводится как «творение, открытие, решение». Авторы метода показывают новый способ управления обучением взрослых, а когда дело доходит до самостоятельного обучения, в центре обучения оказываются ученики. Это личностно ориентированный процесс, а это означает, что главную роль в обучении играют не предметы или учителя, а учащиеся и то, что изучается. Хьютагогика основана на философии приобретения знаний в любое время, в любом месте, на протяжении всей жизни, особенно широко используется в цифровом обучении. Хьютагогика дает возможность решить проблемы, связанные с дополнительным образованием, подготовиться взрослым обучающимся и адаптировать свои знания к корпоративным требованиям владения иностранным языком. Основной принцип хьютагогики можно рассматривать как теорию непрерывного образования, включая право выбора формы обучения; доступности образования через различные формы обучения; использование различных методов и приемов непрерывного обучения; предвосхищение современных потребностей; открытость любым возрастам; совершенствование и применение навыков в реальной жизни.

Парагогика – теория обучения взрослых – была разработана в рамках онлайн-курсов, подготовленных и проведенных Джозефом Корнели и Джефффри Даноффом в Пеертупеер университете в 2010 г. Авторы считают, что ее принципы аналогичны принципам андрагогики, разработанным и принятым М. Ноулзом в контексте «подозрительного обучения». Парагогика решает проблему «создания уроков», призванных ответить на вопрос: могут ли сами обучающиеся улучшить качество уроков в учебной среде и многое другое для личного обучения. В западных странах новые методы обучения взрослых иностранным языкам называются «кибергами» или виртуальными учебными средами, целью которых является облегчение когнитивного, психоло-

гического и социального обучения. В образовательной среде дома это название становится «цифровым обучением» и «цифровой деятельностью» [15]. В современном обществе важно знать и принимать многообразие мира, общаться с представителями других культур и языков, принимать активное участие в жизни, воспитывать критический и системный характер, развивать мышление [16].

Опросы сотрудников крупных компаний показывают, что работодатели, предлагающие сотрудникам средства языковой подготовки, используют возможность развивать бизнес, подпитываемый высокопродуктивными, высокоэффективными работниками, у которых есть инструменты и уверенность для процветания на глобальном рынке. Обучение и развитие коммуникативной мультилингвальной компетенции играют решающую роль в повышении адаптивности к работе, способностей, гибкости, поддержании необходимой компетентности и мотивации сотрудников. У взрослых за всю жизнь накопился богатый опыт. Методика мультилингвального обучения должна предусматривать возможности обучающихся использовать свои знания и опыт в рамках рефлексивных заданий, групповых проектов, в которых используется опыт членов группы. В основе мультилингвального корпоративного обучения лежат базовые принципы андрагогического подхода в обучении:

- вовлеченности взрослых в планирование и оценку своего обучения;
- опыта, положительный и отрицательный обеспечивают основу для эффективного обучения;
- актуальности, позволяющей изучать язык на основе корпоративных материалов, документации, переписки, которые имеют непосредственное отношение к их работе или личной жизни;
- ориентированности на выполнение задач, что дает возможность сосредоточиться на решении конкретных задач и учитывать широкий спектр знаний взрослых;
- многозадачности и проблемности, когда обучение взрослых ориентировано скорее на проблемы, чем на содержание.

В исследовании, проведенном в европейских странах, почти в два раза больше компаний заявили, что им необходимо языковое обучение в ближайшие годы, чем проводили обучение в прошлые годы. Умение общаться на языке принимающей страны является одним из основных факторов адаптации. Недостаточное знание языка и свободное владение им вынуждают сотрудника компании полагаться на других людей или переводчиков, что отнимает много времени и задерживает работу. Знание иностранного языка повышает способность человека понимать людей из этой культуры. Язык играет жизненно важную роль в работе сотрудника, кроме того, языковая подготовка может способствовать

лучшему пониманию культуры принимающей страны, что будет ценно в других контекстах.

Сотрудники в международных компаниях владеют несколькими языками для выполнения своих основных задач, таких как перевод деловой документации на иностранные языки, приказы, положения, требования к печати, телефонные звонки, ведение бизнеса, написание писем иностранным партнерам, поставщикам и клиентам. С точки зрения ученых, навыки будущих специалистов изменятся и станут разнообразными [17]. Способность решать разноплановые и сложные задачи, умение одновременно управлять людьми, интеллигентность, профессионализм, взаимодействие, ведение переговоров, гибкость ума, коммуникабельность мира – все это будет способствовать повышению конкурентоспособности российских специалистов, обладающих не только высоким профессиональным уровнем, но и достаточными полиязычными знаниями в области международных деловых отношений.

В конце 2022 г. изменились экономические приоритеты компаний, и это сразу же повлияло на интерес к изучаемым языкам. В 2021 г. из 597 опрошенных взрослых, обучающихся иностранным языкам в корпоративном формате, 65% составляли женщины 25–47 лет и 35% мужчины 30–50 лет, 75% из них учили английский язык и по 5% – немецкий, венгерский и нидерландский. В 2022 г. из 395 опрошенных – 35% женщины 25–47 лет и 65% мужчины 30–50 лет, среди них английский изучают 9%, турецкий – 40%, арабский – 25%. Вырос запрос на краткосрочные программы изучения, и большая часть опрошенных в настоящее время владеют как минимум двумя иностранными языками (рис. 1, 2).



Рис. 1. Статистические данные по изучению иностранных языков взрослыми в корпоративном формате (2021 г.)

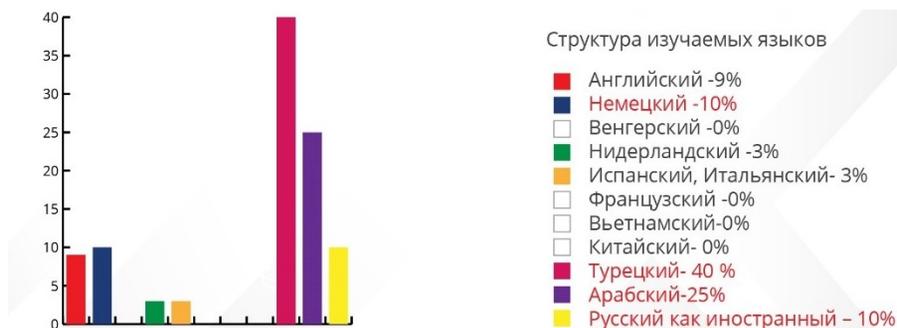


Рис. 2. Статистические данные по изучению иностранных языков взрослыми в корпоративном формате (2022 г.)

Когнитивный аспект количества усвоенных языков является мощным фактором, определяющим изучение языка. Общеизвестно, что чем больше языков человек знает, тем легче становится овладеть дополнительным языком. Иными словами, многоязычные люди уже имели доступ по крайней мере к двум лингвистическим системам с их лексиконом, синтаксисом, фонетикой и словоупотреблением. Многие исследования влияния многоязычия показали, что они превосходят монолингвов и билингвов в изучении языка в зависимости от трех способов:

1. Многоязычные люди проявили большую гибкость в смене стратегий.

2. Они были более склонны модифицировать новые стратегии и отказываться от бесполезных.

3. Они более эффективны в использовании технологий неявного обучения.

Многоязычный разум, несомненно, обладает когнитивным превосходством, и ожидается, что многоязычные люди будут иметь больше когнитивных превосходств, среди которых такие навыки и умения, как:

- объединять и классифицировать понятия, речевые клише в новом языке с использованием своего опыта изучения других языков;

- определять цели и формат обучения;

- изучать несколько иностранных языков в условиях корпоративных реалий;

- систематизировать сложные лингвистические знания;

- изучать другие языки быстрее и эффективнее, чем их одноязычные сверстники;

- эффективно применять больше стратегий чтения и анализа иноязычной информации благодаря чтению и общению на двух или более разных языках;

- проявлять когнитивную гибкость;

– демонстрировать улучшенные способности к критическому мышлению;

– демонстрировать высокую осведомленность и острое восприятие иностранного языка.

Многоязычные люди также являются мультикультурными личностями, которые могут легче адаптироваться к различным культурам. Высокий уровень межкультурной компетенции у многоязычных людей позволяет им легче усваивать целевую культуру. Кроме того, мультилингвальное общение заметно повышает чувствительность к нему, и понимание повышает чувствительность к изучаемому иностранному языку.

Кроме того, уровень владения также является сильным фактором, определяющим использование грамматической стратегии при сравнении многоязычных и двуязычных обучающихся. По мере повышения уровня владения билингвами они приближаются к параметрам грамматической стратегии многоязычных учащихся. Однако очевидно, что существует абсолютное многоязычное превосходство с точки зрения грамматических стратегий в целом. Эффективность корпоративного обучения и соответствия корпоративным образовательным потребностям обучающихся можно рассматривать по трем аспектам: анализ первоначального уровня владения иностранным языком, потребностей и ожиданий корпорации; практическая направленность обучения; результативность программы обучения и удовлетворенность обучающихся и корпорации. Благодаря инновационным технологиям у обучающихся формируются навыки самоконтроля и самоанализа, навыки общения на иностранном языке, навыки командной работы. Обучение определено методической системой упражнений, заданий, материалов, лексических тренажеров, направленных на облегчение усвоения знаний и мультилингвальных навыков сотрудниками организации.

Моделирование ситуаций профессионального общения в ходе иноязычной подготовки позволяет развивать, наряду с языковыми навыками, коммуникативные способности специалиста, способствует формированию культуры толерантного общения и поведения, корпоративного поля обучения. Одним из возможных способов решения поставленных вопросов является разработка методической системы, учитывающей современные достижения смежных с методикой наук и особенности изучения иностранных языков в корпоративном формате. Язык – это основной, социально признанный тип коммуникативного поведения, знание которого является ключом к культуре другой этнической группы, говорящей на том же языке. Язык – это не только средство общения и самовыражения, но и накопление ценностей культуры, отражение опыта людей, их истории, материального и духовного существования [18].

В соответствии с ранее упомянутым исследованием, они утверждают, что языковая политика сосредоточена вокруг одного из трех языков: родительского языка, местного языка или корпоративного языка. Хотя политика будет склоняться к одному из трех, она редко бывает четкой. Языковая политика, таким образом, может быть этноцентрической (ориентированной на страну происхождения, т.е. на родительский язык), полицентрической (ориентированной на принимающую страну, т.е. на местный язык) или геоцентрической (ориентированной на международный уровень, т.е. на корпоративный язык).

### **Заключение**

Растущая глобализация создала большую потребность в рабочей силе, способной общаться на нескольких языках. Современному образовательному процессу и современной системе мультилингвальных корпоративных взаимоотношений требуются новые подходы. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции способствует обмену знаниями и накоплению социального капитала внутри компании. Кроме того, мультилингвальность улучшает и укрепляет внутрикорпоративные связи, работу компании на международных рынках, а также в целом обеспечивает лингвистическую безопасность страны.

Андрагогический подход как основа мультилингвального дополнительного образования взрослых способен кардинально изменить методическую систему обучения иностранным языкам, направляя деятельность обучающихся таким образом, что они будут ориентированы на самостоятельное получение образования на нескольких иностранных языках. Обучение иностранным языкам в корпоративном формате как организационное вмешательство может быть определено методической системой, направленной на обеспечение доступного усвоения знаний, отношения и навыков обучающимися в корпорации для улучшения их текущей работы и содействия достижению целей организации. Методики обучения иностранным языкам в компаниях будут несколько различаться в зависимости от потребностей каждого подразделения и региона. Многонациональная организация, работающая в различных регионах и культурах, постоянно сталкивается с проблемой получения синергетического эффекта от комплекса мероприятий, выполняемых людьми, говорящими на разных языках.

Организации ежегодно тратят все больше денег на обучение, справедливо полагая, что это даст им конкурентное преимущество на местном и глобальном рынках. Многоязычные люди могут расширить свой личный кругозор и, будучи одновременно инсайдерами и аутсайдерами, увидеть собственную культуру с новой точки зрения, недопустимой монолингвам, что позволяет сравнивать, противопоставлять и

понимать культурные концепции. Цель многоязычного обучения взрослых в корпоративном формате состоит в том, чтобы дать возможность каждому человеку стать многоязычной и мультикультурной личностью, зная несколько языков, включая родной язык, языки близлежащих этнических групп и иностранные языки. У взрослых есть опыт, через который фильтруется новая информация, есть специфическое видение своего будущего, с которым они соотносят любое обучение. Выводы, сделанные на основе проведенного исследования, могут быть интересны сотрудникам компаний, организующим обучение иноязычной коммуникации, а также организациям, работающим в сфере дополнительного образования взрослых, и педагогам, работающим в вузах и школах с мультилингвальными группами.

#### Список источников

1. *Педагогический* энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. 3-е изд., стер. М. : Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с.
2. *Knowles M.* The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy. Rev. and updated ed. Englewood Cliffs, NJ : Cambridge Adult Education, 1980.
3. *Knowles M.* The Adult Learner: A Neglected Species. 4th ed. Houston : Gulf Publishing Company, 1990.
4. *Барышников Н.В.* Многоязычный школьник – это реально // Иностранные языки в школе. 2017. № 1. С. 3–8.
5. *Безукладников К.Э.* Лингводидактические компетенции: методика формирования. Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2011. 206 с.
6. *Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова А.А., Крузе Б.А.* Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // Язык и культура. 2018. № 42. С. 163–180.
7. *Гураль С.К.* Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму «сложного мышления» // Язык и культура. 2010. № 2. С. 84–91.
8. *Гураль С.К., Обдалова О.А.* Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
9. *Бубнов М.П.* Производство кадров и кадры производства // Экономика и жизнь. 1998. № 20. С. 28.
10. *Кузнецов В.В.* Корпоративное образование : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 227 с.
11. *Волгина И.В.* Формирование корпоративных отношений у педагогов в негосударственных учреждениях дополнительного образования : научный доклад об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата наук. Екатеринбург, 2018 URL: <http://www.elar.uspu.ru/> (дата обращения: 01.02.2023).
12. *Тихомирова М.В., Прохорова А.А.* Иностранные студенты технического вуза: экспортный потенциал // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф. Пенза : Наука и просвещение, 2018. Ч. 4. С. 130–134.
13. *Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A.* The Modern Practice of Adult Education; From Andragogy to Pedagogy. Englewood Cliffs, NJ : Cambridge Adult Education, 1998.
14. *Brookfield S.D.* Understanding and Facilitating Adult Learning. San Francisco, 1986.

15. **Петрова Т.К.** О некоторых методах обучения взрослых иностранным языкам // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 05 (70).
16. **Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д.** Роль непрерывного профессионального иноязычного образования при подготовке современного специалиста // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-1. С. 270–275.
17. **Prokhorova A.A.** Basic principles of multilingual approach to technical students language // Teaching modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Vol. 8, № 12. P. 874–882.
18. **Сысоев П.В.** Концепция языкового поликультурного образования: На материале культуроведения США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 47 с.

### References

1. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Pedagogical encyclopedic dictionary] (2009) / gl. red. B.M. Bim-Bad. 3-ye izd., ster. M.: Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya. 527 p.
2. Knowles M. (1980) The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy. Rev. and updated ed. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
3. Knowles M. (1990) The Adult Learner: A Neglected Species. 4th ed. Houston: Gulf Publishing Company.
4. Baryshnikov N.V. (2017) Mnogoyazychnyy shkol'nik – eto real'no [A multilingual school student is real] // Inostrannyye yazyki v shkole. 1. pp. 3–8.
5. Bezukladnikov K.E. Lingvodidakticheskiye kompetentsii: metodika formirovaniya [Linguodidactic competencies: methods of formation]. Perm' : Perm. gos. ped. un-t. 206 p.
6. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prokhorova A.A., Kruze B.A. (2018) Osobennosti formirovaniya multilingual'noy obrazovatel'noy politiki v usloviyakh nelingvisticheskogo vuza [Features of multilingual education policy formation in the context of non-linguistic university] // Yazyk i kul'tura. 42. pp. 163–180.
7. Gural' S.K. (2010) Obucheniye yazyku kak kommunikativnoy samoorganizuyushchey sistema skvoz' prizmu 'slozhnogo myshleniya' [Language teaching as a communicative self-organizing system through the prism of "complex thinking"] // Yazyk i kultura. 2. pp. 84–91.
8. Gural' S.K., Obdalova O.A. (2012) Kontseptual'nyye osnovy razrabotki obrazovatel'noy sredy dlya obucheniya mezhekul'turnoy kommunikatsii [Conceptual foundations of development of educational environment for teaching intercultural communication] // Yazyk i kultura. 4 (20). pp. 83–96.
9. Bubnov M.P. (1998) Proizvodstvo kadrov i kadry proizvodstva [Production of personnel and production personnel] // Ekonomika i zhizn'. 20. p. 28.
10. Kuznetsov V.V. (2010) Korporativnoye obrazovaniye : ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. [Corporate education: textbook for university students]. Yekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta. 227 p.
11. Volgina I.V. (2018) Formirovaniye korporativnykh otnosheniy u pedagogov v negosudarstvennykh uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya : nauchnyy doklad ob osnovnykh rezul'tatakh podgotovlennoy nauchno-kvalifikatsionnoy rabote (dissertatsii) na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata nauk [Building of corporate relations among teachers in non-state institutions of additional education. Scientific report on the main results of the prepared scientific qualification work (dissertation) for the degree of Candidate of Sciences. Yekaterinburg. URL: <http://elar.uspu.ru/> (Accessed: 01.02.2023).
12. Tikhomirova M.V., Prokhorova A.A. (2018) Inostrannyye studenty tekhnicheskogo vuza: eksportnyy potentsial [International students of a technical university: export potential] // Fundamental'nyye i prikladnyye nauchnyye issledovaniya: aktual'nyye voprosy, dosti-

- zheniya i innovatsii : sb. st. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza : Nauka i prosveshcheniye. Part 4. pp. 130–134.
13. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (1998) The Modern Practice of Adult Education; From Andragogy to Pedagogy. Englewood Cliffs, NJ : Cambridge Adult Education.
  14. Brookfield S. (1986) Understanding and Facilitating Adult Learning. San Francisco: Jossey Bass.
  15. Petrova T.K. (2022) O nekotorykh metodakh obucheniya vzroslykh inostrannym yazykam [About some methods of teaching foreign languages to adults] // Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskiy zhurnal. 05 (70). 197 p.
  16. Khramova Yu.N., Khairullin R.D. (2017) Rol' nepreryvnogo professional'nogo inoyazychnogo obrazovaniya pri podgotovke sovremennogo spetsialista [The role of continuous professional foreign language education in training of a modern specialist] // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. pp. 270–275.
  17. Prokhorova A.A. (2018) Basic principles of multilingual approach to technical students' language // Teaching modern Journal of Language Teaching Methods. Vol. 8 (12). pp. 874–882.
  18. Sysoyev P.V. (2004) Kontseptsiya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya (na materiale kul'turovedeniya SSHA) [Concept of language multicultural education (based on the US cultural studies)]. Abstract of Pedagogics doc. diss. M. : Lomonosov MSU.

***Информация об авторах:***

**Лазарева А.С.** – кандидат педагогических наук, директор Академии корпоративного обучения (Москва, Россия). E-mail: anna@academyce.ru

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

*Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.*

***Information about the authors:***

**Lazareva A.S.**, Ph.D., Director of Academy of Corporate Education (Moscow, Russia). E-mail: anna@academyce.ru

**Bezukladnikov K.E.**, D.Sc. (Education), Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: konstantin.bezukladnikov@gmail.com

*The authors declare no conflicts of interests.*

*Поступила в редакцию 27.04.2023; принята к публикации 12.05.2023*

*Received 27.04.2023; accepted for publication 12.05.2023*

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.17223/19996195/62/15

## **Формирование иноязычной лексической компетентности будущих юристов посредством применения информационно-компьютерных технологий**

**Инна Радиславовна Максимова<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Академия ФСИН России, Рязань, Россия, inna\_maksimova76@mail.ru*

**Аннотация.** В современных условиях специалисты должны быть способны решать профессиональные задачи на международном уровне, что предполагает общение на иностранном языке как в личной, так и в профессиональной иноязычной среде. В основе способности правильно формулировать свои высказывания и корректно понимать речь других людей на иностранном языке лежит иноязычная лексическая компетентность (ИЛК), уровень сформированности которой влияет на дальнейшее профессиональное развитие будущего юриста, расширяет его карьерные возможности. Вместе с тем разработка методики формирования ИЛК студентов-юристов не выступала предметом отдельного исследования. Цель статьи состоит в разработке и описании поэтапной методики формирования ИЛК посредством применения информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в процессе обучения иностранному языку студентов-юристов и анализа результатов педагогического эксперимента, призванного оценить ее эффективность.

Представлены содержание, структура и понятие ИЛК будущих юристов как интегрированного качества личности, предусматривающего усвоение знаний, формирование навыков и умений, позволяющих адекватное использование словарного запаса в процессе профессионального иноязычного общения в юридической сфере. Осуществлен анализ подходов исследователей к этапам формирования ИЛК студентов и особенностей этапов формирования ИЛК студентов-юристов посредством ИКТ. Выделены этапы формирования ИЛК будущих юристов (семантизации, автоматизации и творческой реализации), обозначены их цели, определены соответствующие каждому из этапов упражнения, предложены ИКТ, используемые на каждом из этапов.

По результатам экспериментального обучения, осуществленного по предлагаемой методике формирования ИЛК студентов-юристов с соблюдением этапов семантизации, автоматизации и творческой реализации и выполнением соответствующих каждому из этапов видов упражнений, сделан вывод об эффективности предложенной методики, которая делает обучение профессионально ориентированным, способствует формированию англоязычных речевых навыков и развитию коммуникативных умений будущих юристов. При этом использование современных ИКТ на всех этапах формирования ИЛК студентов – будущих юристов, предоставляет дополнительные возможности и преимущества, что позволяет автоматизировать, ускорить и сделать более эффективным процесс обучения.

**Ключевые слова:** иностранный язык, иноязычная лексическая компетенция, информационно-компьютерные технологии, студенты-юристы, семантизация, автоматизация, творческая реализация

*Для цитирования:* Максимова И.Р. Формирование иноязычной лексической компетентности будущих юристов посредством применения информационно-компьютерных технологий // Язык и культура. 2023. № 62. С. 276–291. doi: 10.17223/19996195/62/15

Original article

doi: 10.17223/19996195/62/15

## **Formation of foreign language lexical competence of future lawyers through the application of information and computer technologies**

**Inna R. Maksimova<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, inna\_maksimova76@mail.ru*

**Abstract.** In modern conditions, specialists should be able to solve professional problems at the international level, which involves communication in a foreign language both in personal and professional foreign language environments. The ability to correctly formulate one's statements and correctly understand the speech of other people in a foreign language is based on foreign language lexical competence (ILC), the level of formation of which affects the further professional development of a future lawyer, expands his career opportunities. At the same time, the development of a methodology for the formation of the ILC of law students was not the subject of a separate study. The purpose of the article is to develop and describe a step-by-step methodology for the formation of ILC through the use of information and computer technologies (ICT) in the process of teaching a foreign language to law students and to analyze the results of a pedagogical experiment designed to evaluate its effectiveness.

The article presents the content, structure and concept of the ILC of future lawyers as an integrated personality trait that provides for the assimilation of knowledge, the formation of skills and abilities that allow adequate use of vocabulary in the process of professional foreign language communication in the legal field. An analysis of the approaches of researchers to the stages of formation of the ILC of students and the features of the stages of formation of the ILC of law students by means of ICT was carried out. The stages of formation of the ILC of future lawyers (semantization, automation and creative implementation) are singled out, their goals are indicated, the exercises corresponding to each of the stages are determined, ICTs used at each of the stages are proposed.

**Keywords:** foreign language, foreign language lexical competence, information and computer technologies, law students, semantization, automation, creative realization

**For citation:** Maksimova I.R. Formation of foreign language lexical competence of future lawyers through the application of information and computer technologies. *Language and Culture*, 2023, 62, pp. 276-291. doi: 10.17223/19996195/62/15

### **Введение**

Современное развитие международных деловых контактов и международного сотрудничества в различных сферах деятельности

приводит к необходимости владения иностранным языком (ИЯ) как средством межкультурного общения специалистов любой профессии на основе характерных особенностей специальности. Поэтому обучение студентов английскому языку по профессиональному направлению базируется прежде всего на учете профессиональных потребностей будущих юристов [1].

Одной из важнейших базисных составляющих иноязычной коммуникативной компетентности является иноязычная лексическая компетентность (ИЛК), процесс формирования которой у будущих юристов требует изучения лексики профессиональной направленности и подготовки будущих специалистов к общению в конкретных деловых, научных и правоприменительных сферах [2].

Заметим, что в условиях дистанционного и смешанного обучения – видов обучения, которые приобрели особую актуальность в период пандемии COVID-19 и карантина, насущной представляется потребность в формировании ИЛК с использованием современных информационных компьютерных технологий (ИКТ), которые существенно расширяют возможности изучения иностранных языков [3, 4]. Учитывая сказанное выше, особую актуальность приобретают теоретические, методические и практические основы формирования АЛК будущих юристов с использованием ИКТ и разработка соответствующей методики обучения с учетом этапов формирования ИЛК.

Использование современных ИКТ в обучении ИЯ имеет целый ряд преимуществ и возможностей по сравнению с традиционными средствами обучения. Проанализировав исследования [5, 6], можно обобщить преимущества использования ИКТ при изучении ИЯ, объединив их в две группы.

Во-первых, ИКТ расширяют дидактические возможности для формирования умений и стратегий поиска, обработки, анализа, использования и представления учебной информации: оперативный поиск, подготовка и редактирование учебной информации; хранение, систематизация и резервирование информации; разноформатность информации (текстовый, графический, звуковой, анимационный и видеоформаты); доступ к удаленным базам данных; использование различных носителей информации; передача информации одновременно большому количеству пользователей; передача информации с помощью сетевых сервисов и др.

Во-вторых, ИКТ способствуют активизации учебного процесса путем усиления мотивации студентов через активное включение в учебный процесс всех студентов; повышение интереса к обучению путем использования современных средств и форм представления информации; индивидуализацию и дифференциацию обучения; безграничные возможности для активизации самостоятельной работы студентов; гибкость видов контроля и т.п.

Указанные преимущества свидетельствуют о широких возможностях современных ИКТ, которые могут быть внедрены для создания информационно-образовательной среды.

Специфика работы с ИКТ при преподавании ИЯ заключается в том, что, помимо профессиональных знаний, преподаватель должен иметь достаточный уровень знаний в сфере компьютерных и интернет-технологий. Динамическое развитие ИКТ и наличие большого количества различных компьютерных средств и технологий обуславливают необходимость постоянного их обновления, расширения возможности применения.

### **Методология исследования**

Методологическая основа данного исследования основывается на системном и компетентностном подходах к обучению.

Опираясь на общеметодологический принцип целостности и системности, процесс обучения будущих юристов ИЯ профессионального направления представляется как целостная динамично развивающаяся дидактическая система, которая подвержена влиянию внешней социокультурной и научно-образовательной среды. Для уточнения ее компонентного состава были проанализированы и обобщены необходимые данные о современном высшем юридическом учебном заведении, осуществлялось наблюдение за особенностями организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего приобретение выпускниками юридических квалификаций, а также поиск конструктивных способов их обучения ИЯ профессионального направления.

Полученная информация трансформировалась в структуру и содержание методики формирования ИЛК будущих юристов на основе идей компетентностного подхода. Так, основой организации процесса обучения будущих юристов ИЯ на базе идей компетентностного подхода как особой дидактической системы является стратегическая цель [6], которая сформулирована следующим образом: формирование ИЛК будущих юристов.

Моделирование процесса формирования ИЛК будущих юристов на основе идей компетентностного подхода осуществлялось на базе имеющихся дидактических ресурсов и возможностей. Системообразующим элементом модели формирования ИЛК на основе компетентностного подхода как определенной дидактической системы является цель, которая предопределяет функционирование его соответствующего целевого компонента [7], направленного на формирование профессиональной компетентности будущих юристов через приобретение ими ИЛК.

Исследование теоретической базы формирования ИЛК будущих юристов целесообразно начать с анализа понятия «лексическая компе-

тентность» (ЛК). Отметим, что среди ученых нет единого подхода к трактовке данной категории (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

**Подходы ученых к определению понятия «лексическая компетентность»**

Источник	Определение понятия «лексическая компетентность»
[8]	Знание и способность использовать языковой словарный запас
[9]	Способность человека к корректному оформлению своих высказываний и пониманию речи других, которая базируется на сложном и динамичном взаимодействии соответствующих навыков, знаний и лексической осознанности
[10]	Уровень владения основными умениями и навыками всех видов речевой деятельности в жизненно важных сферах общения и жанрах
[11]	Наличие определенного запаса слов в рамках профессионального развития; способность к адекватному использованию лексем, уместному употреблению образных выражений, поговорок, пословиц, фразеологических оборотов
[12]	Способность к мотивационной, когнитивной, практической и рефлексивно-поведенческой лексической деятельности с опорой на наличие определенного запаса слов в соответствии с возрастными особенностями
[13]	Умение создавать и понимать различные типы дискурса. В связи с этим лексическую компетентность называют дискурсивной

Изучение научных подходов отечественных лингводидактов убедило в разноаспектности категории «лексическая компетентность». Так, все исследователи считают, что целью формирования ЛК является способность человека использовать языковой словарный запас. Таким образом, ЛК связана с восприимчивостью сущности языковых единиц всех уровней языка (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического), с пониманием лексического и грамматического значения, с осмыслением теории языка, предполагает осведомленность в системе языка и семантики языковых единиц всех уровней; обуславливается языковой компетентностью, широкой языковой практикой общения, большим объемом чтения литературы разных жанров и порождает коммуникативную компетентность [14].

Стоит отметить, что вопрос формирования ИЛК различного профессионального направления, в частности для специалистов юридических специальностей, является предметом исследования многих ученых. Так, Л.П. Павлова [15] определяет ИЛК будущего специалиста как единство англоязычных профессионально-коммуникативной и информационно-когнитивной компетенций, что обеспечивает способность к решению профессиональных и образовательных задач средствами английского языка. О. Максимова [16] исследует формирование ИЛК будущих юристов в аспекте интерактивного обучения, что является стимулом для студентов к запоминанию лексического материала, его корректного воспроизведения и сознательного использования в коммуни-

кации. О.И. Жданько [17] отмечает, что формирование студентов как специалистов предусматривает получение знаний терминологической лексики и овладение навыками и умениями использования профессиональной лексики, необходимой для понимания речи профессиональной тематики различной сложности.

Таким образом, ИЛК будущих специалистов-юристов является их интегрированным качеством, предполагающим приобретение комплекса знаний и формирование умений и навыков, что в итоге дает возможность корректно использовать словарный запас в процессе англоязычного общения в юридической сфере.

### **Теоретическое обоснование этапов формирования иноязычной лексической компетентности**

Исследование этапов формирования ИЛК является важным методическим инструментом, обеспечивающим систематизацию типов, видов упражнений для дальнейшей их унификации по группам в системе упражнений и, как результат, повышения эффективности образовательного процесса при условии соблюдения их последовательности. Заметим, что подходы ученых по выделению этапов формирования ИЛК несколько отличаются.

Как правило, исследователи [18–20] выделяют три этапа формирования ИЛК (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

**Этапы формирования ИЛК**

Название этапа	Характеристика этапа
Этап ознакомления	Происходит знакомство с новыми лексическими единицами (ЛЕ), формирование новых знаний о лексической системе, семантизация ЛЕ и демонстрация их использования в контексте
Этап автоматизации	Предусматривает непосредственное формирование лексических навыков через автоматизацию действий с новыми ЛЕ
Этап применения	Требует осуществления воспроизведения ЛЕ на рецептивном и продуктивном уровнях

Т.С. Серова, Г.Р. Чайникова [21] предлагают следующую поэтапность процесса формирования ИЛК:

- 1) семантизация – ознакомление с новыми ЛЕ;
- 2) автоматизация – формирование и первичное закрепление навыков использования лексического материала;
- 3) репродукция – развитие умений и навыков использования лексического материала в различных видах речевой деятельности.

Исследуя процесс формирования ИЛК в профессионально ориентированном письменном общении, Т.И. Кушнарера, И.И. Кириллова [22] предлагают осуществлять обучение в три этапа:

- 1) рецептивный;
- 2) рецептивно-репродуктивный;
- 3) производительный.

С. Танака [23], осуществляя теоретический анализ формирования ИЛК, выделяет следующие этапы: этап семантизации ЛЕ; этап автоматизации действий студентов с ЛЕ на уровне слова (словосочетания); этап автоматизации действий студентов с лексикой на уровне текста.

Итак, проведенный анализ научных исследований методистов по определению этапов формирования ИЛК дает возможность утверждать, что, несмотря на разные названия предложенных этапов, в целом ученые соглашались, что процесс формирования ИЛК в целом проходит путь от приобретения знаний и формирования репродуктивных и рецептивных лексических навыков через их дальнейшую автоматизацию для развития речевых умений оперировать лексикой в коммуникативной деятельности в процессе изучения ИЯ и дальнейшего его использования во время общения в профессиональной сфере.

### **Метод**

Экспериментальное обучение по предлагаемой методике формирования ИЛК студентов-юристов осуществлялось на базе кафедры иностранных языков Академии ФСИН России в период с января по май 2021 г. Участниками педагогического эксперимента стали 52 студента 1-го курса юридического факультета направления подготовки «Оперативно-розыскная деятельность УИС» (1-я группа – экспериментальная, ЭГ; 2-я группа – контрольная, КГ).

Исследование включало три этапа: 1) констатирующий; 2) формирующий; 3) контрольный. На констатирующем этапе обучения студенты ЭГ и КГ выполнили тест, содержащий задания для определения начального уровня сформированности ИЛК. На контрольном этапе в качестве инструмента контроля уровня компетенции студентам-юристам было предложено выполнение того же тестового задания. Максимальная сумма баллов по результатам выполнения тестового задания – 30.

На формирующем этапе студенты ЭГ и КГ изучали английский язык в рамках дисциплины «Английский язык для специальных целей». Студенты ЭГ обучались с использованием компьютерных технологий. Формирование ИЛК осуществлялось в процессе поэтапного формирования ИЛК посредством компьютерных технологий.

В экспериментальной методике обучения этапы формирования ИЛК студентов-юристов ЭГ проходили в следующей последовательности:

- 1) семантизация – ознакомление с новой лексикой юридического направления, формирование навыков идентификации новых ЛЕ;

2) автоматизация – формирование навыков применения новой юридической лексики, установление прочных связей между ЛЕ и их значением;

3) творческая реализация – развитие умений иноязычного общения с активным использованием ЛЕ в процессе решения различных коммуникативных задач в сфере профессионального юридического общения.

**Этап 1 – семантизация.** На первом этапе студенты-юристы ЭГ получали представление о звуковом и графическом образе новых ЛЕ, формировались навыки идентификации ЛЕ в коммуникативных ситуациях предложенной юридической тематики. Для повышения эффективности этого этапа использовались интерактивные методы в процессе парной, групповой и коллективной работы с новой профессиональной лексикой.

Для семантизации профессиональной лексики юридического направления на этом этапе были использованы различные способы:

- подбор синонимов (*advocate – barrister – solicitor*);
- подбор антонимов (*innocent – illegal*);
- ознакомление с терминологическими словосочетаниями, один из элементов которых известен или о значении которого можно догадаться (*Give notice – официально уведомить, By the book – по всем правилам*);

- расшифровки аббревиатур (*PLC – Public Limited Company, CFR – Code of Federal Regulations, CA – Court of Appeal*);

- объяснение профессиональной терминологии на английском языке, которая по большей части непонятна непрофессионалам (*e.g. waiver* (документ об отказе от права), *restraint of trade* (ограничение занятия профессиональной деятельностью (промыслом), *promissory estoppel* (лишение права возражения на основании данного обещания)), а также использование привычных слов в другом значении. Например, общеизвестное слово *consideration* в юридическом английском языке имеет значение «встречное удовлетворение», *prefer* – подавать (протест, требование и т.п.), *hold* – иметь юридическую силу. Фразовые глаголы также часто используются в квазитехническом значении, например *parties enter into contracts, serve documents upon other parties, write off debts* и т.д.;

- применение проформ, например *the same, the said* и т.д., в английских юридических текстах они часто не замещают существительные (что является основной целью применения проформ), но употребляются как прилагательные для модификации существительных (*the said Mr. Smith*);

- наглядная семантизация (демонстрация предметов, жестов, рисунков и т.п.);

- переводные способы семантизации (однословный перевод, многословный перевод, пофразовый перевод, толкование/объяснение ЛЕ на русском языке).

На этом этапе в системах компьютерного тестирования применялись такие формы заданий, как задача одноразового выбора (single choice) – предполагает лишь один правильный ответ из перечня; задания множественного выбора (multiple choice) – предполагает несколько правильных ответов из перечня; задание типа да/нет (yes/no); задача краткого ответа (short text/short answer) – в задании есть по крайней мере один пробел, который экзаменуемый должен заполнить правильным ответом; задания, основанные на списках выбора или упорядочивания (sequencing); задачи, которые базируются на правильной ассоциации вариантов (matching); мультимедийные задачи, которые основываются на графических объектах, например перетаскивание (drag and drop), указание (hot spot).

На этом этапе работы с лексикой использовались следующие информационные платформы: Edmodo; Quizlet; Learning Apps; Kahoot, Google forms.

**Этап 2 – автоматизация.** Вторым этапом предусматривал активное применение новых ЛЕ как на уровне предложения, так и сверхфразового единства. Языковой тренинг профессиональной лексики является логическим продолжением развития первичных навыков и способствует дальнейшей их консолидации, раскрывая весь диапазон коммуникативных возможностей ЛЕ. На этом этапе мы использовали упражнения на поиск в текстах необходимой информации для обоснования собственных мыслей, выписывание профессиональной терминологии, составление плана текста, поиск значений профессиональных ЛЕ.

На этом этапе использовались такие виды упражнений, как группировка слов по различным признакам; называние всех видовых понятий до определенного родового понятия; заполнение пропусков в предложениях; сопоставление ЛЕ с ее дефиницией.

На данном этапе работы применялись следующие информационные платформы: 1) платформы для построения интеллект-карт (Mindmap, Mindmeister); 2) платформы для построения таймлайнов (SmartDraw); 3) платформы для обмена материалами (Padlet).

**Этап 3 – творческая реализация.** На третьем (финальном) этапе будущие юристы ЭГ совершенствовали речевые навыки путем активного использования уже усвоенных ЛЕ профессионального направления путем их реализации. Кроме того, стоит заметить, что на этом этапе происходит развитие у студентов – будущих юристов, умений англоязычного говорения и письма. На этом этапе использовались проблемно-поисковые учебные методы, профессиональные дискуссии, методы практических кейсов, деловые игры и имитации, групповые презентации с последующим их обсуждением.

На финальном этапе применялись такие виды упражнений, как имитация образца речи; лаконичные ответы на альтернативные вопро-

сы преподавателя; подстановка образца речи; завершение образцов речи; расширение образцов речи; ответы на различные типы вопросов; самостоятельное употребление ЛЕ в фразах/предложениях; объединение ЛЕ в диалогические и монологические сверхфразовые единства; использование образцов речи в минитекстах.

На этом этапе формирования ИЛК были применены электронные системы тестирования, в которых используют задания с более широкими ответами для просмотра преподавателем. Наиболее распространенными ИКТ, обеспечивающими синхронизацию работы преподавателя и студентов при таком обучении, стали Google Meet, MS Office (Teams). Эти платформы позволили организовать процесс обучения удаленно в реальном времени, общаться на форумах, обмениваться материалами.

Таким образом, для формирования ИЛК в профессионально ориентированном обучении английскому языку студентов ЭГ на каждом из описанных выше этапе осуществлялись следующие шаги (табл. 3).

Таблица 3

**Этапы формирования ИЛК в профессионально ориентированном обучении английскому языку**

Название этапа	Характеристика этапа
Этап семантизации	Происходила подача новых ЛЕ, что обеспечивало создание основы для дальнейшего формирования ИЛК
Этап автоматизации	Работа происходила на уровне слова, предложения и на сверхфразовом единстве с целью стимулирования речевых действий студентов с проработанными ЛЕ
Этап творческой реализации	Происходило активное употребление обработанной лексики в устной и письменной речи, осуществлялась проверка правильности понимания и использования ЛЕ

Участники КГ при формировании ИЛК обучались в очном формате по традиционной методике с использованием стандартизированных учебных пособий.

**Результаты и обсуждение**

С целью определения эффективности представленной методики формирования ИЛК результаты выполнения тестового задания на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента были обработаны с помощью *t*-критерия Стьюдента. Результаты выполнения тестового задания на констатирующем этапе педагогического эксперимента представлены в табл. 4.

Данные табл. 4 говорят об отсутствии статистической значимости между результатами выполнения тестовых заданий студентами КГ и ЭГ до проведения формирующего этапа эксперимента. Это свидетельствует о том, что в двух параллельных группах студенты первого курса обучения находятся на одном уровне ИКЛ.

Т а б л и ц а 4

## Сравнение результатов выполнения тестового задания на констатирующем этапе эксперимента в КГ и ЭГ

Группа	<i>N</i>	Среднее	Sd	Se	<i>t</i> -критерий	<i>p</i>
КГ	26	20,6	4,52	0,95	1,589	0,12
ЭГ	26	21,1	4,74	1,12		

В табл. 5 представлено сопоставление результатов выполнения тестовых заданий на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в КГ и ЭГ.

Т а б л и ц а 5

## Сравнение результатов выполнения тестовых заданий на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в КГ и ЭГ

Группа	<i>N</i>	Срез	Среднее	Sd	Se	<i>t</i> -критерий
КГ	26	До	20,6	4,52	0,95	4,324
		После	23,8	5,22	1,15	
ЭГ	26	До	21,1	4,74	1,12	8,437
		После	27,4	4,13	0,92	

Полученные результаты свидетельствуют об улучшении результатов у студентов обеих групп (в КГ  $t = 4,324$ ,  $p < 0,001$ ; в ЭГ  $t = 8,437$ ,  $p < 0,001$ ), что говорит об эффективности как традиционной методики обучения с использованием учебных пособий, так и экспериментальной, основанной на поэтапном формировании ИЛК посредством компьютерных технологий.

Для сравнения эффективности традиционной и экспериментальной методик формирования ИЛК были сопоставлены результаты выполнения тестовых заданий на контрольном этапе эксперимента в КГ и ЭГ (табл. 6).

Т а б л и ц а 6

## Сравнение результатов выполнения тестовых заданий на контрольном этапе эксперимента в КГ и ЭГ

Группа	<i>N</i>	Среднее	Sd	Se	<i>t</i> -критерий
КГ	26	23,8	5,22	1,15	5,214
ЭГ	26	27,4	4,13	0,92	

Данные, представленные в табл. 6, демонстрируют статистически значимое различие между результатами выполнения тестовых заданий на контрольном этапе эксперимента в КГ и ЭГ ( $t = 5,214$ ,  $p < 0,001$ ), что подтверждает большую эффективность предлагаемой методики поэтапного формирования ИЛК посредством компьютерных технологий по сравнению с традиционной методикой обучения лексике.

Таким образом, в результате осуществленного исследования установлено, что при формировании ИЛК будущих юристов важным методическим инструментом, обеспечивающим систематизацию типов и видов упражнений для дальнейшей их унификации и повышения эффективности образовательного процесса, является соблюдение этапов формирования ИЛК, что подтверждается исследованиями [18, 22].

Формирование ИЛК будущих юристов в нашем исследовании было предложено рассматривать с выделением таких этапов, как этап семантизации лексики, этап автоматизации на уровне фразы и сверхфразового единства и этап творческой реализации в соответствии с [21, 23]. В предложенной методике указанные этапы были детализированы с учетом специфики профессионально ориентированной юридической лексики и перспективности использования ИКТ на основании рекомендаций, изложенных в [6, 12].

Вместе с тем следует отметить, что формирование ИЛК в юридическом вузе должно происходить параллельно с изучением профильных дисциплин, поскольку студенты, не зная основ специальности и базовой юридической терминологической лексики на родном языке, будут не готовы к восприятию иноязычного учебного материала по юриспруденции, что приведет к неэффективности формирования ИЛК. Профессионально ориентированное изучение иностранного языка должно предусматривать процесс изучения иностранного языка и будущей специальности одновременно. Преподаватели этой учебной дисциплины должны постоянно повышать свое профессиональное и педагогическое мастерство с учетом отраслевой специфики преподавания иностранного юридического языка.

### **Заключение**

Особенностью обучения английскому языку по профессиональному направлению будущих юристов является максимальный учет специфики профессиональной сферы. Поэтому нужно приблизить содержание и методы обучения к практическим потребностям студентов с обязательным учетом их интересов и необходимой мотивации. Стоит подбирать учебный материал, отражающий современные и профессиональные проблемы работников юридической сферы и пути их практического решения. Целесообразно использовать ИКТ в обучении иностранному языку, адекватный отбор которых способствует активизации и дифференциации процесса обучения, дает дополнительные возможности для обеспечения обратной связи и контроля, выступает дополнительным мотивирующим фактором, позволяет разнообразить виды учебной деятельности, способствует формированию творческого потенциала студента.

Результаты экспериментального исследования подтвердили, что соблюдение этапов формирования ИЛК и выполнение предложенных видов упражнений делают обучение профессионально сориентированным, способствуют формированию англоязычных речевых навыков и развитию коммуникативных умений будущих юристов. При этом использование современных ИКТ на всех этапах формирования ИЛК студентов – будущих юристов, предоставляет дополнительные возможности и преимущества, что позволяет автоматизировать, ускорить и сделать более эффективным процесс обучения.

#### Список источников

1. **Korotaeva I.E., Kapustina D.M.** Features of the educational process organization in foreign language classes with students of non-linguistic specialties when switching to distance learning // *Revista entrelinguas*. 2021. Vol. 7. Special Issue 4. Article Numbere 021075. URL: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15612>
2. **Стародубцева О.Г.** Формирование иноязычной лексической компетенции студентов неязыкового вуза в контексте междисциплинарных связей // *Научно-педагогическое обозрение*. Pedagogical Review. 2014. Вып. 3 (5). С. 38–42.
3. **Hernández de Velasco J.J., Ravina Ripoll R., Chumaceiro Hernandez A.C.** Relevance and social responsibility of sustainable university organizations: analysis from the perspective of endogenous capacities // *Entrepreneurship and Sustainability Issues*. 2020. № 7 (4). P. 2967–2977. doi: 10.9770/jesi.2020.7.4(26)
4. **Azítov R.S., Kulík A.D., Bazhin G.M., Golubeva T.I., Golovyashkina M.A., Yushchenko N.S.** The impact of MOOC aggregators on the development of language education // *Revista Entre Linguas, Araraquara*. 2021. Vol. 7, № esp. 4. P. e021076. doi: 10.29051/el.v7iesp.4.15613
5. **Евстигнеева И.А.** Формирование дискурсивных умений студентов посредством современных Интернет-технологий // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2013. Вып. 2 (118). С. 33–36.
6. **Игнатенко Н.А.** Современные информационные ресурсы в развитии умений аудирования на английском языке // *Гуманитарное образование: история, традиции, перспективы* : сб. науч. тр. Елец, 2012. С. 110–115.
7. **Смышляева Л.Г., Яковлева А.Г.** Реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ: особенности оценки результативности // *Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin)*. 2009. Вып. 8 (86). С. 23–27.
8. **Ковалева А.Г., Дымова Е.Е., Курманова Д.И.** Компетентностная модель студента для научно-исследовательской деятельности на иностранном языке в вузе // *Современные лингвистические и методико-дидактические исследования*. 2017. Вып. 3 (35). С. 98–108.
9. **Петрова Л.П., Бондаренко Н.Ф., Боинчану Г.И.** *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком и практика преподавания иностранных языков в спец. вузе*. Калининград : КЮИ МВД России, 2010. 92 с.
10. **Стародубцева О.Г.** Лексическая компетенция как языковая основа профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // *Бюллетень сибирской медицины*. 2013. Т. 12, № 3. С. 127–131.
11. **Максимова О.Б.** Формирование лексической компетенции при обучении английскому как второму иностранному языку // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN319.pdf>

12. **Жданько О.И.** Формирование профессионально ориентированной лексической компетенции студентов неязыкового вуза // Дискуссия. Политематический журнал научных публикаций. 2011. № 8 (16). С. 80–83.
13. **Гузова А.В., Савицкая Н.В.** Технология формирования лексической компетенции на основе аутентичных текстов по специальности // Педагогика и просвещение. 2020. № 1. С. 15–26.
14. **Шамов А.Н.** Языковое сознание в овладении лексической стороной иноязычной речи. Н. Новгород : НГЛУ, 2014. 323 с.
15. **Павлова Л.П.** Формирование иноязычной лексической компетенции у студентов экономического вуза // Инновационные образовательные технологии. 2011. № 2. С. 44–50.
16. **Maximova O.** Critical Pedagogy Approach to Improve Foreign Language Reading Skills // EDULEARN16 Proceedings. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona : IATED Academy, 2016. P. 8989–8995.
17. **Жданько О.И.** Отбор и организация содержания обучения профессионально ориентированной лексике студентов неязыкового вуза // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2011. № 2 (4). С. 40–45.
18. **Каплун Р.Н., Прокофьева О.Н.** Формирование лексической компетенции курсантов на занятиях по иностранному языку в военном вузе // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28991>
19. **Храброва В.Е.** Формирование лексической компетенции при изучении английского языка посредством интенсивной работы над текстом // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-13. С. 3022–3028.
20. **Thornbury S.** How to Teach Vocabulary. GB : Pearson Longman, 2002. 185 p.
21. **Серова Т.С., Чайникова Г.Р.** Система упражнений для развития лексической компетенции // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 91–97.
22. **Кушнарёва Т.И., Кириллова И.И.** Отбор учебного материала для формирования профессиональной компетенции на английском языке // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы. Симферополь : Ариал, 2018. С. 477–481.
23. **Tanaka S.** New directions in L2 lexical development // Vocabulary Learning and Instruction. 2012. Vol. 1 (1). P. 1–9.

## References

1. Korotaeva I.E., Kapustina D.M. (2021) Features of the educational process organization in foreign language classes with students of non-linguistic specialties when switching to distance learning. REVISTA ENTRELINGUAS. Vol. 7. Special Issue 4. Article Number 021075. <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15612>
2. Starodubtseva O.G. (2014) Formirovaniye inoyazychnoy leksicheskoy kompetentsii studentov neyazykovogo vuza v kontekste mezhdistsiplinamykh svyazey [Building of foreign language lexical competence of students of a non-linguistic university in the context of interdisciplinary relations] // Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye. 3(5). pp. 38–42.
3. Hernández de Velazco J.J., Ravina Ripoll R., Chumaceiro Hernandez A.C. (2020) Relevance and social responsibility of sustainable university organizations: analysis from the perspective of endogenous capacities. Entrepreneurship and Sustainability Issues. 7(4). pp. 2967–2977. [https://doi.org/10.9770/jesi.2020.7.4\(26\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2020.7.4(26))
4. Azitov R.S., Kulik A.D., Bazhin G.M., Golubeva T.I., Golovyashkina M.A., Yushchenko N.S. (2021) The impact of MOOC aggregators on the development of language education. Revista Entre Linguas, Araraquara. Vol. 7 (4). p. e021076. DOI: 10.29051/el.v7iesp.4.15613.
5. Evstigneeva I.A. (2013) Formirovaniye diskursivnykh umenii studentov posredstvom sovremennykh Internet-tehnologiy [Building of discursive skills of students through

- modern Internet technologies] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser.: Gumanitarnyye nauki. 2 (118). pp. 33–36.
6. Ignatenko N.A. (2012) Sovremennyye informatsionnyye resursy v razvitiі umeniy audirovaniya na angliyskom yazyke [Modern Information Resources in the Development of English Listening Skills] // Gumanitarnoye obrazovaniye: istoriya, tradi-tsiy, perspektivy: sb. nauch. tr. Yelets. pp. 110–115.
  7. Smyshlyayeva L.G., Yakovleva A.G. (2009) Realizatsiya kompetentnostno-oriyentirovannykh obrazovatel'nykh programm: osobennosti otsenki rezul'tativnosti [Implementation of competence-oriented educational programs: features of performance evaluation] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 8 (86). pp. 23–27.
  8. Kovaleva A.G., Dymova E.E., Kurmanova D.I. (2017) Kompetentnostnaya model' studenta dlya nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti na inostrannom yazyke v vuze [Competence model of a student for research activities in a foreign language at a university] // Sovremennyye lingvisticheskiye i metodiko-didakticheskiye issledovaniya. 3 (35). pp. 98–108.
  9. Petrova L.P., Bondarenko N.F., Boinchanu G.I. (2010) Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom i praktika prepodavaniya inostrannykh yazykov v spets. vuze. [Common European Competences in Foreign Language Proficiency and the Practice of Teaching Foreign Languages in a Special University: monograph]. Kaliningrad : KYUI MVD Rossii. 92 p.
  10. Starodubtseva O.G. (2013) Leksicheskaya kompetentsiya kak yazykovaya osnova professional'no-kommunikativnoy kompetentsii studentov neyazykovogo vuza [Lexical competence as a linguistic basis of professional and communicative competence of a non-linguistic university students] // Byulleten' sibirskoy meditsiny. Vol. 12 (3). pp. 127–131.
  11. Maksimova O.B. (2019) Formirovaniye leksicheskoy kompetentsii pri obuchenii angliyskomu kak vtoromu inostrannomu yazyku [Building of lexical competence in teaching English as a second foreign language] // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 3. <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN319.pdf>
  12. Zhdanko O.I. (2011) Formirovaniye professional'no oriyentirovannoy leksicheskoy kompetentsii studentov neyazykovogo vuza [Building of professionally oriented lexical competence of a non-linguistic university students] // Diskussiya. Politematicheskyy zhurnal nauchnykh publikatsiy. 8 (16). pp. 80–83.
  13. Guzova A.V., Savitskaya N.V. (2020) Tekhnologiya formirovaniya leksicheskoy kompetentsii na osnove autentichnykh tekstov po spetsial'nosti [Technology for building of lexical competence based on professional authentic texts] // Pedagogika i prosveshcheniye. 1. pp. 15–26.
  14. Shamov A.N. (2014) Yazykovoye soznaniye v ovladenii leksicheskoy storonoy inoyazychnoy rechi [Linguistic consciousness in mastering the lexical side of foreign language speech]. Nizhniy Novgorod: FGBOU VPO "NGLU". 323 p.
  15. Pavlova L.P. (2011) Formirovaniye inoyazychnoy leksicheskoy kompetentsii u studentov ekonomicheskogo vuza [Building of foreign language lexical competence in an economic university students] // Innovatsionnyye obrazovatel'nyye tekhnologii. 2. pp. 44–50.
  16. Maximova O. (2016) Critical Pedagogy Approach to Improve Foreign Language Reading Skills // EDULEARN16 Proceedings. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona: IATED Academy. pp. 8989–8995.
  17. Zhdanko O.I. (2011) Otbor i organizatsiya sodержaniya obucheniya professional'no oriyentirovannoy leksike studentov neyazykovogo vuza [Selection and organization of the content of teaching professionally oriented vocabulary for students of a non-linguistic university] // Informatika, vychisli-tel'naya tekhnika i inzhenernoye obrazovaniye. 2 (4). pp. 40–45.
  18. Kaplun R.N., Prokofieva O.N. (2019) Formirovaniye leksicheskoy kompetentsii kursantov na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v voyennom vuze [Building of the lexical

- competence of cadets in a foreign language classroom of a military university] // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28991>
19. Khrabrova V.E. (2013) Formirovaniye leksicheskoy kompetentsii pri izuchenii angliyskogo yazyka posredstvom intensivnoy raboty nad tekstem [Building of lexical competence in the study of English through intensive work on the text] // *Fundamental'nyye issledovaniya*. 10 (13). pp. 3022–3028.
  20. Thornbury S. (2002) *How to Teach Vocabulary*. Pearson Longman. 185 p.
  21. Serova T.S., Chainikova G.R. (2013) Sistema uprazhneniy dlya razvitiya leksicheskoy kompetentsii [The system of exercises for the development of lexical competence] // *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. 6. pp. 91–97.
  22. Kushnareva T.I., Kirillova I.I. (2018) Otbor uchebnogo materiala dlya formirovaniya professional'noy kompetentsii na angliyskom yazyke [Selection of educational material for building of professional competence in English] // *Inostrannaya filologiya. Sotsial'naya i natsional'naya variativnost' yazyka i literatury. Simferopol'* : Arial. pp. 477–481.
  23. Tanaka S. (2012) New directions in L2 lexical development// *Vocabulary Learning and Instruction*. Vol. 1 (1). pp. 1–9.

***Информация об авторе:***

**Максимова И.Р.** – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России (Рязань, Россия). E-mail: [inna\\_maksimova76@mail.ru](mailto:inna_maksimova76@mail.ru)

***Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the author:***

**Maksimova I.R.**, Ph.D. (Education), Associate Professor, Academy of the FPS of Russia (Ryazan, Russia). E-mail: [inna\\_maksimova76@mail.ru](mailto:inna_maksimova76@mail.ru)

***The author declares no conflicts of interests.***

*Поступила в редакцию 21.01.2023; принята к публикации 10.03.2023*

*Received 21.01.2023; accepted for publication 10.03.2023*

Научный журнал

## Язык и культура

№ 62 2023

Редактор Ю.П. Готфрид  
Корректор Н.А. Афанасьева  
Оригинал-макет А.И. Лелююр  
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 15.05.2023 г.  
Формат 70x108<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печ. л. 18,4. Усл. печ. л. 23,8. Гарнитура Times.  
Тираж 50 экз. Заказ № 5448. Цена свободная.

Дата выхода в свет 19.05.2023 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](mailto: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](mailto:rio.tsu@mail.ru)