

Язык и культура

№ 63

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).

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

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

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

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

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

Казанский Николай Николаевич, доктор филологических наук, профессор, академик РАН (Россия).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Нечаев Николай Николаевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО (Россия).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Editor-in-Chief, chairman of editorial board

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

Deputy Editor-in-Chief

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

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

Prof. **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

Байкова О.В., Голубева Н.А., Казаков А.В. Лингвосоционическое моделирование типа языковой личности (на примере романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение»)	8
Барсукова Т.И., Саенко Л.А., Родионова В.И. Дискурсивная идентичность и проблема интерпретации понятий девиантологии общества потребления	29
Богданова М.А., Абросимова Л.С. «Идолы площади» и их влияние на взаимные контакты языка и общества	44
Дреева Дж.М., Болатов Т.А. Способы реализации поэтической и эмотивной функций языка в современном англоязычном песенном дискурсе	60
Хорошева Н.В., Мадей Е.Д. Актуализация эмотивных смыслов в переводах пьес А.П. Чехова: кластерный подход	77

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Ариян М.А., Золотова М.В., Карпова Ю.Н. Отечественный художественный фильм как средство формирования патриотических качеств у студентов на занятиях по иностранному языку	100
Безукладников К.Э., Ермошина М.А. Организационно-педагогические условия совершенствования коммуникативной компетенции старших дошкольников посредством программ дополнительного образования педагогического вуза	121
Дмитриева Е.Н., Поскребышева Т.А. Положительные эмоции как фактор эффективности процесса иноязычного образования магистрантов технического вуза	144
Игна О.Н., Ревякина В.И., Червонный М.А. Профессионально-педагогические пробы и инициативы будущих учителей иностранных языков в вузовской подготовке	167
Лазарева А.С., Прохорова А.А., Пуяткина Л.Ю. Обучение чтению многоязычных детей и взрослых на основе использования скороговорок	187
Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Виртуальная реальность при обучении диалогической речи на английском языке: опыт МГИМО-Одинцово	207
Поришнев Е.Р., Королева С.Б. Формирование профессиональной речевой личности преподавателя иностранного языка: роль и место родного языка и культуры	239
Стоянова Л.В. Интенсивное обучение латинской медицинской терминологии: опыт и ретроспективный анализ (на примере Бакинского филиала Сеченовского Университета)	255
Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся	272
Тихонова Е.В., Чжан Юйшу. Этнолингвистика как основа межкультурного взаимодействия (сравнительно-сопоставительный аспект)	290

CONTENTS

PHILOLOGY

Baykova O.V., Golubeva N.A., Kazakov A.V. Linguosocionic modeling of a language personality type (on the example of Jane Austen's novel "Pride and prejudice")	8
Barsurova T.I., Saenko L.A., Rodionova V.I. Discursive identity and the problem of interpretation of the concepts of deviantology of the consumer society	29
Bogdanova M.A., Abrosimova L.S. "Idols of the market place" and their influence on mutual contacts of language and society	44
Dreeva D.M., Bolatov T.A. Ways of realization of poetic and emotive functions of language in contemporary English song discourse	60
Khorosheva N.V., Madey E.D. Actualization of emotive meanings in the translations of Chekhov's plays: a cluster approach	77

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Aryan M.A., Zolotova M.V., Karpova Yu.N. Domestic feature film as a means of forming patriotic qualities among students in a foreign language class	100
Bezukladnikov K.E., Ermoshina M.A. Organizational and pedagogical conditions for improving the communicative competence of senior preschool children through programs of additional education of a pedagogical university	121
Dmitrieva E.N., Poskrebysheva T.A. Positive emotions as a factor of the effectiveness of the process of foreign language education of undergraduates of a technical university	144
Igna O.N., Revyakina V.I., Chervonnyy M.A. Professional-pedagogical tests and initiatives of future teachers of foreign languages in university training	167
Lazareva A.S., Prokhorova A.A., Putyatina L.Yu. Teaching multilingual children and adults to read through the use of tongue twisters	187
Morozova A.L., Kostyukova T.A. Virtual reality in teaching dialogic speech in English: MGIMO-Odintsovo experience	207
Porshneva Ye.R., Koroleva S.B. Shaping the professional speech personality of a foreign language teacher: role and place of the native language and culture	239
Stoyanova L.V. Latin medical terminology intensive training experience and retrospective analysis (Sechenov University Baku branch example)	255
Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. Chatbots and voice assistants in the development of foreign language skills of students	272
Tikhonova E.V., Zhang Yushu. Ethnolinguistics as a basis of intercultural communication (comparative aspect)	290

ФИЛОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 811.112.2

doi: 10.17223/19996195/63/1

Лингвосоционическое моделирование типа языковой личности (на примере романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение»)

Ольга Владимировна Байкова¹,
Надежда Александровна Голубева², Андрей Викторович Казаков³

^{1, 3} Вятский государственный университет, Киров, Россия

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

¹ olga-baykova@yandex.ru

² nagol@mail.ru

³ kazakov.andrey.bonus@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается моделирование типа языковой личности в рамках нового научного направления – лингвосоционики. Тип языковой личности конфигурируется посредством ее ментально-психологической характеристики и определения базовой функции. С позиции соционики важным становится понимание языковой способности личности с учетом ее биологического и психического начала, которая впоследствии развивается посредством языкового общения. Комплексное изучение языкового проявления личности и ее соционического типа, зависящего от ментально-психологических особенностей, дает возможность в дальнейшем определить способ отбора лексических единиц в речевой деятельности.

Актуальность исследования обусловлена повышенным интересом к внутренним, ментально-психологическим механизмам, влияющим на формирование, развитие и функционирование языковой личности, а также к изучению определенных типов языковой личности в рамках соционического направления и необходимостью создания типологии языковой личности с учетом ее ментально-психологических характеристик, особенностей, присущих ей от природы.

Представлены результаты разработанного авторами лингвосоционического моделирования типа языковой личности. Новизна статьи заключается в описании языковой личности в лингвосоционической парадигме, методов лингвосоционического моделирования и лингвосоционического портретирования и их адаптации при анализе художественного дискурса. Методы соционики играют важную роль в процессе коммуникации и построении правильной картины мира. С их помощью происходит процесс наблюдения и анализа передачи информации между индивидами, осуществляется поиск причин искажения данной информации, а также взаимного непонимания. Рассмотрены специальные инновационные методы, к которым относятся лингвосоционическое моделирование, позволяющее перевести ментально-психологические характеристики в собственно языковые проявления, и лингвосоционическое портретирование языко-

вой личности. Лингвосоционическое моделирование языковой личности положено в основу разработки ментально-психологической характеристики экстравертной и интровертной языковой личности на основании базовых аспектов: белой и черной логики, белой и черной этики, белой и черной интуиции, белой и черной сенсорики.

Эмпирическую базу исследования составляют 125 тыс. лексических единиц, которые используются по анализу главных героев романа J. Austen «Pride and Prejudice» (Джейн Остин «Гордость и предубеждение»).

Представлены лингвосоционические модели информационных аспектов, отражающие проявление ментально-психологических особенностей личности в языке; составлены речевые характеристики личности с базовой функцией каждого информационного аспекта; показана зависимость речевого проявления от ментально-психологических характеристик личности.

Дана характеристика языковой личности для определения ее соционического типа. На ее основе моделируются прогнозируемые соционические типы двух языковых личностей – этико-интуитивного интроверта и интуитивно-этического экстраверта. Для интровертированного типа личности первостепенна не только психическая активность внутри себя, когда важны его мысли, чувства и восприятие окружающей действительности, но также и акцент на взаимоотношениях между объектами. Для экстравертированного типа личности внимание фокусируется на восприятии пространства, объектов, их внешних свойств, различных манипуляциях, ощущении собственного тела, объективной оценке окружающего мира и др.

При моделировании типирования личности исследуемого художественного произведения авторами учитываются определенные особенности, которые включают в себя знание модели поведения всех соционических типов и умение определять их основные функции; учет личностных факторов человека; влияние окружающей среды; поведение человека в конкретной ситуации; выделение базовой информации, служащей стимулом для совершения определенного действия; четкое разграничение речи рассказчика и внутренней речи персонажа, умение находить авторский комментарий; внимание на лексическую, синтаксическую, семантическую и стилистическую составляющие речи типизируемого образа, его внутреннюю и внешнюю речь, жесты и др.

Представлена универсальная психолингвистическая система принципов и факторов определения соционического типа личности, основанная на речевой характеристике индивида, которая реализуется средствами разных уровней языка. В основании предлагаемой системы лежат параметры, предложенные К. Юнгом, которые в дальнейшем используются в соционических классификациях личности. Используя метод лингвосоционического моделирования, авторами выявлено, каким образом могут репрезентироваться в тексте языковые личности интровертированного и экстравертированного типов.

Ключевые слова: языковая личность, лингвосоционическое моделирование, ментально-психологические признаки, лингвосоционическое портретирование, художественный дискурс

Для цитирования: Байкова О.В., Голубева Н.А., Казаков А.В. Лингвосоционическое моделирование типа языковой личности (на примере романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение») // Язык и культура. 2023. № 63. С. 8–28. doi: 10.17223/19996195/63/1

Original article

doi: 10.17223/19996195/63/1

Linguosocionic modeling of a language personality type (on the example of Jane Austen's novel "Pride and prejudice")

**Olga V. Baykova¹, Nadezhda A. Golubeva²,
Andrey V. Kazakov³**

^{1, 3} *Vyatka State University, Kirov, Russia*

² *Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod, Russia*

¹ *tolga-baykova@yandex.ru*

² *nagol@mail.ru*

³ *kazakov.andrey.bonus@yandex.ru*

Abstract. The article is devoted to modeling a linguistic personality type in the framework of a new scientific direction – linguosocionics. The type of linguistic personality is configured through its mental-psychological characteristics and the definition of the basic function. From the standpoint of socionics, it becomes important to understand the language ability of a person, taking into account their biological and mental origin, which subsequently develops through linguistic communication. A comprehensive study of personality's linguistic manifestation and their socionic type, which depends on mental and psychological characteristics, makes it possible in future to determine the method of selecting lexical units in speech activity.

The relevance of the study is due to the increased interest in internal, mental and psychological mechanisms that affect the formation, development and functioning of a linguistic personality, as well as in the study of certain types of linguistic personality within the socionic framework. There is also the need to create a typology of a linguistic personality, taking into account their mental and psychological characteristics, features inherent by nature.

The purpose of this article is to present the results of the linguosocionic modeling of the linguistic personality type developed by the authors. The novelty of the article lies in the description of the linguistic personality in the linguosocionic paradigm, the methods of linguosocionic modeling and linguosocionic portraiture and their interpretation in the literary discourse. Socionics methods play an important role in the process of communication and building a correct picture of the world. They help to observe and analyze the information transference between individuals, to look for the reasons of information distortion, as well as mutual misunderstanding.

This article presents special innovative methods, which include linguo-socionic modeling, which allows to translate mental and psychological characteristics into proper linguistic manifestations, and linguo-socionic portrayal of a linguistic personality. Linguistic socionic modeling of a linguistic personality is the basis for the development of the mental and psychological characteristics of an extraverted and introverted linguistic personality based on the basic aspects: white and black logic, white and black ethics, white and black intuition, white and black sensorics. The empirical base of the study includes 125,000 lexical units, which are used in the analysis of the main characters of the novel "Pride and Prejudice" by J. Austen (D. Austin "Pride and Prejudice").

The article presents linguosocionic models of informational aspects, reflecting the manifestation of the mental and psychological characteristics of a person in the language. The speech characteristics of the personality were compiled with the basic

function of each informational aspect. The article shows the dependence of speech manifestation on the mental and psychological characteristics of the individual. The work gives linguistic personality characteristics to determine their socionic type. Based on it, the predicted socionic types of two linguistic personalities are modeled – an ethical-intuitive introvert and an intuitive-ethical extravert. For an introverted type of personality, not only mental activity within themselves is paramount, when their thoughts, feelings and perception of the surrounding reality are important, but also an emphasis on the relationship between objects. For an extroverted type of personality, attention is focused on the perception of space, objects, their external properties, various manipulations, sensation of one's own body, an objective assessment of the surrounding world, etc. When modeling the personality type within the studied art, the authors of the article take into account certain features, which include awareness of the behavior model of all socionic types and the ability to determine their main functions; taking into account personal factors of a person; environmental influence; human behavior in a particular situation; highlighting basic information that serves as an incentive to perform a certain action; a clear distinction between the speech of the narrator and the inner speech of the character, the ability to find the author's comment; attention to the lexical, syntactic, semantic and stylistic components of the speech of the typed image, their internal and external speech, gestures, etc.

The article presents a universal psycholinguistic system of principles and factors for determining the socionic type of personality, based on the speech and language characteristics of the individual, which is implemented by means of different levels of language. The proposed system is based on the parameters proposed by C. Jung, which are further used in socionic personality classifications. Using the method of linguosocionic modeling, the authors of the article found out how linguistic personalities of introverted and extroverted types can be represented in the text.

Keywords: linguistic personality, linguo-socionic modeling, mental-psychological features, linguo-socionic portrayal, artistic discourse

For citation: Baykova O.V., Golubeva N.A., Kazakov A.V. Linguosocionic modeling of a language personality type (on the example of Jane Austen's novel "Pride and prejudice"). *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 8-28. doi: 10.17223/19996195/63/1

Введение

В современной лингвистике ведущим является антропоцентрический подход к изучению языковой личности. По словам М. Хайдеггера, сущность человека покоится в языке. Язык «есть дом бытия» человека [1]. Чтобы познать бытие, необходимо вступить в диалог с языком. Этот процесс называется «помыслить язык» [1. С. 259]. В ходе этого процесса язык рассматривается через призму человеческого знания, сознания и эгоцентрического моделирования его пространства [2–5].

Вместе с тем одним из способов категоризации мира является моделирование. Термин «модель» появился впервые у математиков Э. Бельтрами и М. Клайна в конце XIX в., а затем у философов Г. Фреге и Б. Рассела. В лингвистику этот термин ввел З. Хэррис. Модель понимается как способ абстрактной репрезентации или абстрактного представления некоторого объекта или состояния дел [6]; объект или артефакт, служащий для имитации или презентации объектов реальности и отражающий непол-

ный набор признаков реальных объектов [7]. Исходя из этого, все лингвистические высказывания являются моделями, репрезентациями фактов или предполагаемыми фактуально истинными дескрипциями. И наоборот, все модели являются в той или иной форме лингвистическими высказываниями, используемыми для сообщения фактуально истинных дескрипций.

В этом направлении проведено когнитивное и семантическое структурирование языковой личности как формализованного объема знаний и лингвистическое моделирование ее прецедентного пространства [8, 9]. Языковая личность при этом выступает как «суперкатегория», синтезирующая психологический и лингвистический модусы, «многоуровневая универсальная категория, представляющая собой диалектическую взаимосвязь индивидуального и социального», в которой реализуются главные функции языка [10, 11].

Философия языка обозначает разные векторы (подходы) исследования понятия «языковая личность». Оно изучается в лингводидактическом [12, 13], лингвокультурологическом [14–16], психолингвистическом [17, 18], социолингвистическом [19], лингвокогнитивном [20], коммуникативном [21] и других аспектах.

Дидактически значимым для настоящего исследования является научный труд В.И. Карасика [16]. Автор постулирует три подхода к изучению языковой личности.

Этнокультурный подход направлен на выявление типичных представителей определенных этносоциальных групп, узнаваемых по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации (например, русский интеллигент, английский аристократ, немецкий офицер). Модельные личности оказывают существенное воздействие на культуру в целом и являются символами данной культуры для представителей иных этнокультур.

Социологический подход к выделению типов языковых личностей представляет собой описание коммуникативного поведения, предписанного определенной социальной ролью (политик, предприниматель, студент и др.).

Психологический подход заключается в определении лингвистически релевантных индексов поведения экстравертов и интровертов, доминирующих и подчиняющихся, невротичных и усредненно-нормальных людей и т.д. Разработанный алгоритм анализа позволяет говорить об аспектах языковой личности и ее типах (этнокультурологическом, социологическом, психологическом). Данный алгоритм получает свое дальнейшее развитие в рамках настоящего исследования, так как вышеназванные ипостаси изучения языковой личности не исчерпывают всей сущности данного понятия, отвлекаясь от смелого предположения, что в современной науке отсутствует системный подход к пониманию языковой личности вообще.

Методология исследования

Настоящее исследование предпринимается в рамках соционического подхода. Одной из важных особенностей соционики, как известно, является диагностика («типирование»). Под этим понимается подбор типа информационного метаболизма, который наиболее близко моделирует проявления человека в различных ситуациях. В соответствии с этим можно выделить четыре основных подхода к определению психотипа человека: с использованием соционических опросников, соционическое интервью, по поведению, по невербальным признакам. Однако эти подходы не являются взаимоисключающими и часто используются совместно.

В рамках этих подходов нами используются специальные инновационные методы. К ним относятся лингвосоционическое моделирование, позволяющее перевести ментально-психологические характеристики в собственно языковые проявления, и лингвосоционическое портретирование языковой личности. Лингвосоционическое моделирование языковой личности положено в основу разработки ментально-психологической характеристики экстравертной и интровертной языковой личности на основании базовых аспектов: белой и черной логики, белой и черной этики, белой и черной интуиции, белой и черной сенсорики. Эти методы используются при анализе главных героев романа J. Austen «Pride and Prejudice»¹ (Джейн Остин «Гордость и предубеждение»), репрезентируемых 125 тыс. лексических единиц, которые составляют эмпирическую базу исследования.

Сформулированная цель исследования предполагает несколько этапов ее реализации. На первом этапе решаются задачи лингвосоционического моделирования типа языковой личности с учетом признаков соционических типов. Разрабатываемые лингвосоционические модели информационных аспектов соционических функций носят здесь теоретико-гипотетический характер. Предусматривается пошаговое моделирование этих аспектов. На первом этапе предпринимается лингвосоционическое моделирование информационных аспектов соционических функций у интровертов и экстравертов. На втором рассматриваются основные ментально-психологические особенности личности, влияющие на речевое поведение индивида. На третьем выделяются основные критерии (аспекты), по которым составляется лексико-тематическая классификация языковых средств, выражающих личность в зависимости от ее ментально-психологических характеристик. На четвертом этапе выделяются языковые средства, обусловленные ментально-психологическими особенностями личности, которые классифицируются с учетом лингвосоционической модели информационных аспектов соционических функций.

Кроме того, используются метод моделирования для создания матрицы настоящего исследования, метод сплошной выборки, метод количественного анализа для выделения и подсчета языковых средств в ходе лингвосоционического анализа.

Дополнительные методологические основания: в ходе анализа речевой деятельности языковой личности классификации подвергаются только повторяющиеся языковые единицы, так как единичное употребление языкового средства не может являться показателем принадлежности к определенному соционическому типу личности; для более детального анализа отбираются лексические единицы разных частей речи; в определенных лексико-тематических группах у экстравертных и интровертных типов языковой личности возможно употребление сходных языковых средств, что обусловлено качественной оценкой окружающей действительности, но проверяется более широким контекстом.

Исследование и результаты

Заявленная тема предполагает ее рассмотрение с понятия «языковая личность» в диаде лингвистической и лингвосоционической парадигм. Как отмечает В.В. Виноградов, проблемы изучения типов монолога в художественной прозе находятся в тесной связи с вопросом о приемах конструирования «художественно-языкового сознания», образа говорящего или пишущего лица в литературном творчестве. Монолог прикрепляется к лицу, определительный образ которого тускнеет по мере того, как он ставится все в более близкие отношения с всеобъемлющим художественным «я» автора. Внешне скрытый лик «писателя» проступает лишь в общей системе словесной организации, а также в приемах «изображения» художественно-индивидуального мира. А часто образ авторского «я», все же являющийся фокусом притяжения языковой экспрессии, оказывается устраненным [22]. В.В. Виноградов создал концепцию образа автора в ключе художественно-языкового сознания на анализе индивидуальных стилей разных писателей безотносительно анализа психики «языковой личности».

Психика человека представляет собой сложную систему, с помощью которой он взаимодействует с окружающим миром. Вследствие этого человек может не только ориентироваться в окружающей среде, но также управлять своим поведением. По В.Г. Крысько, «соционика — наука, черпающая методологию из социологии, информатики и психологии и ориентированная на совершенствование общества, в котором для каждого индивида, относящегося к определенному психологическому типу, находится место в социально полезной деятельности» [23. С. 310]. Предвестником соционики как науки можно считать основоположника аналитической психологии, швейцарского ученого К.Г. Юнга

(1875–1961), создавшего классификацию типов личности на основе учений о психоанализе З. Фрейда [24. С. 10]. В основе деления типов личности лежат два противоположных полюса (мышление – чувство, ощущение – интуиция, экстраверсия – интроверсия, иррациональность – рациональность), находящиеся в единстве и включающие в себя собственное мироощущение, переживания и другие состояния, присущи каждому человеку в определенном соотношении. К. Юнг писал: «...в ощущение я включаю все восприятие с помощью чувственных органов; под мышлением я имею в виду функцию интеллектуального познания и формирования логических заключений; чувство – функция субъективной оценки, интуицию я понимаю как восприятие с помощью бессознательного или восприятие бессознательных содержаний» [25. С. 617].

Концепция соционики принадлежит Аушре Аугустинавичюте. Автор дополнила в 1970-е гг. классификацию типов личности К.Г. Юнга теорией интертипных отношений [26]. Главным постулатом соционики становится принцип информационного метаболизма, впервые рассмотренный польским психиатром А. Кемпинским. Ученый сравнивал процесс, при котором психика человека может обмениваться информацией, с процессом обмена веществ в самом организме. Информация питает психику человека. От количества и качества этой информации зависит его психическое здоровье [27]. В соционике информационным метаболизмом принято называть процесс восприятия, селекции и обработки психикой сведений об окружающем мире и протекающих в нем процессах [28]. В осмыслении информационного метаболизма А. Аугустинавичюте пришла к выводу, что существуют определенные варианты информационного обмена между субъектами, зависящие от присущего им социотипа, также называемого типом информационного метаболизма (ТИМ) [26]. Тип информационного метаболизма предопределяет качество языковой способности человека, а также закрепляет в его психике релевантные способы активности в социуме посредством индивидуального своеобразия языка. Кроме этого, ТИМ языковой личности обуславливает способ осмысления и интерпретации номинативных и предикативных отношений в языке и открывает возможность для *соционического моделирования типа языковой личности*.

Методы соционики играют важную роль в процессе коммуникации и построении правильной картины мира. С их помощью происходит процесс наблюдения и анализа передачи информации между индивидами, осуществляется поиск причин искажения данной информации, а также взаимного непонимания. Соционический тип представляет собой способ восприятия, переработки и выдачи информации. Однако не стоит думать, что соционический тип языковой личности – это описание его жизненных функций, ценностей и мотивов. Опираясь на данные соционики, невозможно проанализировать характер человека по

принадлежности к определенному типу личности, так как все люди по своей природе разные. Кроме того, влияние социума и воздействие внешних факторов сказываются на становлении характера и формировании системы ценностей человека.

При определении типа личности особенно часто встает проблема самоопределения [25]. Люди часто приписывают несвойственные себе признаки и принимают желаемое за действительное. Выявление специфических признаков, присущих определенному соционическому аспекту, может быть затруднено в связи с возникшей ситуацией и обусловлено личностными качествами, которые не имеют отношения к типу личности человека. Чтобы упредить ошибки, необходимо выявить параметры исходной информации, которая послужила мотивацией совершенного действия. В результате выявляется базовая информация, которая позже может указать на определенный тип информационного метаболизма.

Особенно сложной задачей становится типирование литературных героев, так как герой произведения представляет собой собирательный образ, в том числе как результат фантазии автора. Автор портретирует героя с изначально задуманными качествами, на основе которых он строит сюжетную линию произведения. С позиций соционики автор может наделить главного героя признаками разных дихотомий. При создании литературного произведения происходит, предположительно, непосредственное влияние ТИМа автора на ТИМы вымышленных персонажей. Кроме того, каждый автор «выстраивает» своего героя при активном участии личного опыта.

Проблема моделирования типирования личности любого дискурса, в том числе художественного, определяется необходимостью учитывать ряд универсальных особенностей, предполагающих знание модели поведения всех соционических типов и умение определять их основные функции. К ним относятся также учет личностных факторов человека (ценности, установки, морали) и влияние окружающей среды, поведение человека в конкретной ситуации; выделение базовой информации, служащей стимулом для совершения определенного действия; четкое разграничение речи рассказчика и внутренней речи персонажа, умение находить авторский комментарий; внимание на лексическую, синтаксическую, семантическую и стилистическую составляющие речи типизируемого образа, его внутреннюю и внешнюю речь, жесты и др.

В этой связи представляется необходимым остановиться на лингвосоционическом моделировании информационных аспектов соционических функций для отдельных типов языковой личности. Моделирование связывается в этом случае с исследованием явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей для определения/уточнения их характеристик. В психологии под моделиро-

ванием понимается исследование психических процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных моделей, а под моделью – система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала [29]. Мы полагаем, что выявление специфических особенностей типа языковой личности результативно на рассмотрении лексической стороны речевой деятельности с учетом ментально-психологических характеристик.

При этом на данном этапе исследования важным является уточнение теоретико-гипотетического характера разрабатываемых лингвосоционических моделей информационных аспектов соционических функций. Рассмотрим пошаговое моделирование этих аспектов у интровертов. Для интровертированного типа личности первостепенна не только психическая активность внутри себя, когда важны его мысли, чувства и восприятие окружающей действительности, но также важен и акцент на взаимоотношениях между объектами. Отсюда информационные аспекты соционического интровертированного типа личности будут иметь общую внутреннюю направленность. Каждый из информационных аспектов нуждается в пояснении.

1. Структурная логика. Одним из ключевых факторов для структурной логики является установление причинно-следственных связей между объектами и взаимоотношение между ними. Это означает, что для структурной логики важно сначала понять вопрос, а потом принять для себя наилучшее решение, из чего можно заключить, что у белых логиков теоретический склад ума.

2. Этика отношений. Отличительных чертой белых этиков среди прочих является умение общаться и находить общие интересы с окружающими людьми. Они умеют прекрасно слушать и всегда готовы прийти на помощь, верны своим чувствам, не приемлют ложь и обман. Другая отличительная черта – умение различать отношения (любовь – ненависть, симпатия – антипатия). Белые этики воспринимают окружающий мир чувствами, которые этот мир вызывает.

3. Интуиция времени. Белые интуиты видят окружающий мир в динамике его изменения, развития, новых возможностей по его улучшению и др. По аспекту «интуиция времени» нет четкого понимания происходящего в мире, но есть возможность предугадать вероятность исхода любого явления. Из-за предрешенности любого дела вкладывать свое время и силы в его развитие бессмысленно; выход – ждать благоприятный момент. Из-за этого белый интуит всегда разборчив и нетороплив. Но, несмотря на хорошее чувство времени, он может всегда опаздывать. По данному аспекту можно говорить о способности управлять не только своим временем, но и вносить коррективы в ход жизни других людей.

4. Сенсорика ощущений. Белая сенсорика предполагает восприятие окружающего мира органами чувств. Здесь важны тактильные кон-

такты, обоняние, вкус и др. Другими словами, происходит оценка окружающих предметов посредством ощущений, которые человек от них получает. Существенны только личные физические ощущения человека. По этой причине люди с базовым аспектом белой сенсорики очень внимательны к вопросам здоровья и своему самочувствию.

Так как интроверсия предполагает направленность человека внутрь себя, на свои мысли и чувства, каждый из аспектов данного типа отличается субъективностью и ощущением собственного «Я» в реальном мире.

Рассмотрим далее пошаговое моделирование информационных аспектов соционических функций экстравертов. Экстраверсия – направленность на окружающий мир. Здесь фокусируется внимание на восприятии пространства, объектов, их внешних свойств, различных манипуляциях, ощущении собственного тела, объективной оценке окружающего мира и др.

1. Деловая логика. У черных логиков, в отличие от белых, практический склад ума. Главное – не понимание объекта/ситуации, а практическая направленность в его/ее решении. В их голове существует четкое понимание всей последовательности действий, направленной на получение максимальной выгоды. Люди с базовым аспектом деловой логики отличаются особыми организаторскими способностями, рассудительностью, активностью, расчетливостью и изобретательностью. На работе черные логики становятся прекрасными руководителями.

2. Этика эмоций. Черная этика – экстравертированный аспект, направленный на внешний мир. Люди с этим базовым аспектом проживают жизнь в мире эмоций. Они подвластны горю, печали, радости и др. Аспекту черной этики свойственны свободное проявление своих чувств, частая смена настроений, так как каждая фраза окружающих людей черными этиками воспринимается на свой счет. Черные этики хорошо ориентируются в эмоциональном состоянии другого человека и могут им управлять. Они становятся душой компании и заряжают окружающих хорошим настроением. Черный этик всегда стремится к положительным эмоциям, несмотря на собственные чувства.

3. Интуиция возможностей. Интуиция возможностей представляет собой способность видеть сущность объекта, не замечая деталей. Черные интуиты не просто обращают внимание на суть вещей, они видят перспективы их развития. Такие люди являются генераторами новых идей и находят выход из самых запутанных ситуаций. Их интересует все новое и нестандартное, поэтому их мнение отличается от мнения большинства. Как правило, в обществе они всегда отстаивают свои взгляды.

4. Силовая сенсорика. Для экстравертов с базовым аспектом силовой сенсорики важен силовой потенциал окружающих. Для получе-

ния желаемого они могут манипулировать объектами при помощи физического давления и проявления агрессии. Такие люди всегда отстаивают свои интересы. Они не только ставят перед собой цели и добиваются их, но распространяют свое влияние на окружающих, мобилизуя людей также на достижение целей.

Следующим необходимым этапом предпринятого анализа является *портретирование* лингвосоционического типа языковой личности. Лингвосоционическое моделирование типа языковой личности осуществляется на основе речевой характеристики главных героинь романа J. Austen «Pride and Prejudice». Портретирование языковой личности предполагает три этапа:

- 1) создание портретной и речевой характеристики личности, на основе которой выводится предварительный соционический тип;
- 2) определение соционического типа путем собственно языкового проявления личности с учетом ее ментально-психологической характеристики;
- 3) сравнение и анализ полученных данных.

Рассмотрение языковой личности с различных позиций является неотъемлемой частью определения социотипа, которое включает в себя основные ментально-психологические характеристики главных героинь романа как языковых личностей для установления их принадлежности к определенным соционическим типам. Исследуя ментально-психологическую характеристику Джейн Беннет, видно, что Джейн свойственны мягкость общения, великодушие и элегантность: *I would not wish to be hasty in censuring anyone.*

Порядочность, в её понимании, является главным качеством человека. В каждом она видит только хорошее, снисходительна к слабостям окружающих и их поступкам: *They have both been deceived, I dare say, in some way or other, of which we can form no idea. Interested people have perhaps misrepresented each to the other. No man of common humanity, no man who had any value for his character, could be capable of it.*

О ее простодушии и наивности говорят другие герои романа: *Oh! You are a great deal too apt, you know, to like people in general. You never see a fault in anybody. All the world are good and agreeable in your eyes. I never heard you speak ill of a human being in your life.*

В отношениях с другими людьми Джейн проявляет гуманизм, всегда добра и отзывчива, готова прийти на помощь. Имеет склонность к сопереживанию и готова разделять чувства других людей. Гуманизм проявляется также в отношении своих недоброжелателей. Джейн не держит в себе зла на мир, но готова простить обидчика только в случае его глубокого раскаяния: *I must conclude, for I cannot be long from my poor mother; My mother was in hysterics, and though I endeavoured to give her every assistance in my power, I am afraid I did not do so much as I might have done!*

Джейн свойственна душевная чуткость. Внутри нее существует целая гамма эмоций, начиная от восторга и заканчивая унынием. Но, несмотря на свою ранимость, она не показывает собственных чувств окружающим и выглядит со стороны сдержанно, а иногда «холодно»: *She felt that Jane's feelings, though fervent, were little displayed, and that there was a constant complacency in her air and manner not often united with great sensibility. ...Elizabeth saw her sister's countenance change as she read it, and saw her dwelling intently on some particular passages. Jane recollected herself soon, and putting the letter away, tried to join with her usual cheerfulness in the general.*

Анализируя данные примеры, можно заключить, что Джейн очень эмоциональный и скрытный человек, который открывает свои истинные чувства только перед самыми близкими людьми. В романе таким человеком является ее сестра Элизабет, потому что только она понимает уклад мыслей и наивность Джейн, что подтверждается следующим примером: *My dearest Lizzy will, I am sure, be incapable of triumphing in her better judgement, at my expense, when I confess myself to have been entirely deceived in Miss Bingley's regard for me.*

Выявленные ментально-психологические характеристики указывают на то, что данные психологические особенности личности соотносятся с соционической характеристикой этико-интуитивного интроверта («Достоевский»). По основателю Школы гуманитарной соционики В.В. Гуленко, социотип «Достоевский» характеризуется следующим образом: *главная его черта – гуманизм и сочувствие к людям. Со всеми поддерживает ровные, доброжелательные отношения. Не копит в себе зла, прощает своих обидчиков и недоброжелателей. Готов прийти на помощь людям, обратившихся к нему за поддержкой. Впечатлителен и раним, тяжело переносит грубость. Свои переживания открывает только очень близким людям* [24].

Приведем ментально-психологическую характеристику Элизабет Беннет. Она очень обаятельна и легка в общении. В коллективе выступает лидером, который всегда поддерживает хорошую атмосферу и настраивает окружающих на веселое и непринужденное общение: *She told the story, however, with great spirit among her friends; for she had a lively, playful disposition, which delighted in anything ridiculous.*

Однако Элизабет не всегда придерживается установленной дистанции в общении. Может выражать свои мысли в грубой и неделикатной форме. Например: *You are a very strange creature by way of a friend! – always wanting me to play and sing before anybody and everybody! If my vanity had taken a musical turn, you would have been invaluable.*

Главная героиня дает отрицательную оценку невоспитанности окружающих. Но в ситуации напряженного эмоционального состояния она способна на словесную агрессию, на противостояние в случае не-

обоснованного нападения, что указывают следующие примеры: *She looks sickly and cross. Yes, she will do for him very well. She will make him a very Proper wife. You have reduced him to his present state of poverty – comparative poverty. You have withheld the advantages which you must know to have been designed for him. You have deprived the best years of his life of that independence which was no less his due than his desert.*

Из-за своей общительности и веселого нрава люди воспринимают ее как ветреную девушку, которая провоцирует молодых людей на активные ухаживания: *Do not consider me now as an elegant female, intending to plague you, but as a rational creature, speaking the truth from her heart; In spite of her deeply-rooted dislike, she could not be insensible to the compliment of such a man's affection.*

Из представленных примеров можно заключить, что в отношении мужчин присутствует элемент игры. Элизабет приятно внимание мужского пола, так как появляется элемент напряжения и азарта. Подтверждение этого вывода находим в следующем примере: *She had dressed with more than usual care, and prepared in the highest spirits for the conquest of all that remained unsubdued of his heart, trusting that it was not more than might be won in the course of the evening.*

Из-за своей эмоциональности Элизабет свойственно ошибаться в сделанных ею выводах. Но информация, противоречащая ее заключению, не воспринимается: *I beg your pardon; one knows exactly what to think; Books – oh! no. I am sure we never read the same, or not with the same feelings.*

Главная героиня часто меняет мнение о человеке из-за его поступков: *...and Elizabeth began to like them herself, when she saw how much affection and solicitude they showed for Jane; ...and their indifference towards Jane when not immediately before them restored Elizabeth to the enjoyment of all her former dislike.*

У Элизабет хорошо развита интуиция. Она «видит» причину сложившейся ситуации, способна предсказывать поведение людей и замечать их скрытые мотивы: *...to HER it was equally evident that Jane was yielding to the preference which she had begun to entertain for him from the first, and was in a way to be very much in love; You shall have it in a few words. Miss Bingley sees that her brother is in love with you, and wants him to marry Miss Darcy. She follows him to town in hope of keeping him there, and tries to persuade you that he does not care about you.*

Получение удовольствия – одна из главной составляющей в жизни Элизабет. Главная героиня стремится к развлечениям и путешествиям. Смену обстановки воспринимает как повод «развлекаться»: *There was novelty in the scheme, and as, with such a mother and such uncompanionable sisters, home could not be faultless, a little change was not unwelcome for its own sake.*

В целом речь Элизабет отличается высокой эмоциональной окраской, экспрессивностью. Это выражается восклицательными структурами и междометиями. По вышеизложенной характеристике Элизабет Беннет относится к интуитивно-этическому экстраверту («Гексли»). Согласно В.В. Гуленко, отличительными чертами этого соционического типа «Гексли» являются: *следующие обаятели и общители. Понимает дистанцию общения, но сам не всегда ей следует. Знает, что надо делать, чтобы поддерживать в коллективе благоприятную психологическую атмосферу. Без эмоционального отклика людей не способен взаимодействовать. Обладает прекрасной интуицией на людей, по отдельным фразам, мимике интонации узнает внутреннюю мотивацию. Бурно реагирует на насилие и принуждение, может демонстрировать напор и агрессивность, как превентивную меру. Большую роль в его жизни играют удовольствия* [24].

Как отмечено выше, для создания характеристики личности как основы для определения соционического типа определен основной параметр портретирования – лексический. Частота использования лексических единиц и их маркированность индицируют значимость типизируемой языковой личности и уникальность индивидуального языкового проявления главного героя. Для речи Джейн Беннет значимыми темами являются эмоции, дружба, чувства, будущее и семейные ценности. Языковое проявление Джейн нашло отражение в частотном использовании лексем to say (said) – 43, to know (knew, known) – 42, dear – 27, to think (thought) – 22, happy – 17, to hope (hoped) – 16, to feel (felt) – 15, friend – 11, feeling – 11, manner – 10. Результаты лингвосоционического моделирования свидетельствуют об интровертной направленности тип личности Джейн Беннет.

Проанализируем далее речь Элизабет Беннет. Значимыми темами для героини являются взаимоотношение с людьми, чувства, возможности и перспективы. Частотными оказались лексемы know (knew, known) – 79, to think (thought) – 61, to hear (heard) – 51, friend – 34, to love – 30, time – 29, good – 28, feeling – 27, manner – 26. На этом основании Элизабет Беннет более свойствен аспект черной сенсорики (силовой), т.е. героиню можно отнести к экстравертному типу личности.

На рис. 1. видно, что наиболее многочисленна лексика в аспекте «этика отношений», что составляет 31,6% от общего числа рассмотренных лексем. Из этого следует, что базовой соционической функцией Джейн Беннет является аспект «этика отношений», что соответствует социотипу «Достоевский». Это означает, что результаты портретирования личности и лингвосоционического моделирования соционических аспектов полностью совпали.



Рис. 1. Соотношение маркированной лексики в речи Джейн Беннет



Рис. 2. Соотношение маркированной лексики в речи Элизабет Беннет

На рис. 2 видно, что наиболее многочисленным также оказался аспект «этика отношений». Опираясь на выявленную портретную и речевую характеристику Элизабет, видим, что результаты портретирования и результаты лингвосоционического моделирования не совпадают: социотип «Достоевский» против социотипа «Гексли». Но данный результат можно объяснить экстравертной направленностью главной героини. Элизабет Беннет делится своими мыслями и чувствами с окружающим миром, среди ее главных качеств доминируют общительность и открытость.

По результатам лингвосоционического моделирования можно заключить, что базовой функцией главной героини является «интуиция

возможностей», в аспекте которой маркированная лексика составила 14%, что соответствует социотипу «Гексли».

Заключение

Языковая личность является сложной системой, представляющей собой совокупность целей, характерных черт, мотивов, способностей индивида. Биологическая и психическая природа речевой способности человека оказывает прямое влияние на ее языковое проявление. Взаимоотношения между людьми в процессе речевого общения имеют непосредственную взаимосвязь с особенностями восприятия, обработки и передачи информации. Это означает, что языковая система дает возможность индивидуальной интерпретации окружающей действительности. Исходя из этого, показано, что главными факторами, влияющими на вариативность речевой деятельности личности, выступают информационные аспекты соционических функций, которые являются прямым проявлением интровертной и экстравертной логики, сенсорики, этики и интуиции. Для оценки значимости и достоверности предложенного метода исследования создана портретная характеристика языковой личности для определения соционического типа, на основе которой моделируются предположительные соционические типы двух языковых личностей – этико-интуитивного интроверта и интуитивно-этического экстраверта.

Лингвосоционическое моделирование языковой личности положено в основу разработки ментально-психологической характеристики экстравертной и интровертной языковой личности на основании базовых аспектов: белой и черной логики, белой и черной этики, белой и черной интуиции, белой и черной сенсорики. В ходе исследования рассмотрено 125 тыс. слов и выделено 2 360 маркированных лексических единиц разных частей речи, объединенных в различные лексико-тематические группы, использование которых служит показателем характерного проявления информационных аспектов. Соответствие полученных результатов определения типа личности достигнуто при помощи использования двух методов – портретирования и лингвосоционического.

Результатом предпринятого анализа стало создание универсальной психолингвистической системы принципов и факторов определения соционического типа личности, основанной на рече-языковой характеристике индивида, которая реализуется средствами разных уровней языка. Разработанные методы моделирования типа языковой личности не исключают их дальнейшего совершенствования и применимы для более глубокого анализа художественного дискурса на материале разных языков. В этом видится перспектива предпринятого исследования.

Примечание

¹ Austen J. *Pride and Prejudice*. URL: <https://www.planetebook.com/free-ebooks/pride-and-prejudice.pdf>

Список источников

1. *Хайдеггер М.* Время и бытие. М. : Республика, 1993. 447 с.
2. *Магировская О.В.* Репрезентация субъекта познания в языке. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. 219 с.
3. *Безукладова И.Ю.* Эгоцентрические модели категоризации пространства в немецком языке : дис. ... д-ра филол. наук. Тамбов, 2016. 327 с.
4. *Никонова Ж.В.* Когнитивные основы иллокутивного дейксиса (на примере современного немецкого языка) : дис. ... д-ра филол. наук. Тамбов, 2017. 451 с.
5. *Болдырев Н.Н.* Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. 2-е изд. М. : Издательский дом ЯСК, 2019. 480 с.
6. *Вартофский М.* Модели. Репрезентация и научное понимание / пер. с англ. ; общ. ред. и послесл. И.Б. Новика, В.Н. Садовского. М. : Прогресс, 1988. 507 с.
7. *Мишанкина Н.А.* Специфика метафорического моделирования научного дискурса // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 1 (22). С. 37–46.
8. *Кашикина О.В.* Я-Концепт сквозь призму самооценочных высказываний // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2004. № 1. С. 47–53.
9. *Голубева Н.А.* Отсылочность – когнитивная компонента прецедентных единиц. Н. Новгород : Типография «Поволжье», 2009. 318 с.
10. *Ворожбитова Ф.Ф.* Теория текста: Антропоцентрическое направление : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 2005. 365 с.
11. *Башиева С.К., Дохова З.Р., Шогенова М.Ч.* Понятие языковая личность как уникальная и полиаспектная категория // Язык, культура, этикет в современном полиэтническом пространстве : материалы Междунар. конф. Нальчик : Каб.-Балк. ун-т, 2012. С. 141–146.
12. *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1984. 354 с.
13. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М. : КомКнига, 2006. 261 с.
14. *Воркачев С.Г.* Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.
15. *Степанов Ю.С.* Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М. : Языки славянской культуры, 2007. 248 с.
16. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Гнозис, 2004. 344 с.
17. *Залевская А.А.* Текст и его понимание. Тверь : Твер гос. ун-т, 2001. 177 с.
18. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики : учеб. пособие. М. : Лабиринт, 2001. 304 с.
19. *Ерофеева Т.И.* Социолект: стратификационное исследование. Пермь : Перм. гос. ун-т, 2009. 239 с.
20. *Когнитивные исследования языка* / гл. ред. серии Н.Н. Болдырев. 2016. Вып. XXIV. 439 с.
21. *Седов К.Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М. : Лабиринт, 2004. 320 с.
22. *Виноградов В.В.* Избранные труды: О языке художественной прозы. М. : Наука, 1980. 360 с.
23. *Крысько В.Г.* Словарь-справочник по социальной психологии. СПб. : Питер, 2003. 415 с.
24. *Гуленко В.В.* Гуманитарная соционика. М. : Чёрная белка, 2009. 344 с.

25. **Юнг К.Г.** Психологические типы / пер. с нем. С. Лорие ; под общ. ред. В. Зеленского. СПб. : Ювента ; М. : Прогресс-Универс, 1995. 715 с.
26. **Аугустинавичюте А.** Модель информационного метаболизма // Соционика, ментология и психология личности. 1995. № 1. С. 4–8.
27. **Лебедев А.В., Айзман Р.И., Суботялов М.А.** Психофизиологические, морфофункциональные и личностные особенности девушек разных социотипов. Новосибирск, 2013. 154 с.
28. **Суворова И.М.** Основы соционики. Программа курса, справочные материалы и методические рекомендации. Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2011. 42 с.
29. **Психологический** словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990. 494 с.

References

1. Heidegger M. (1993) *Vremya i bytiye* [Time and Being]. M.: Respublika. 447 p.
2. Magirovskaya O.V. (2008) *Reprezentatsiya subjekta poznaniya v yazyke: monografiya* [Representation of the subject of cognition in language: monograph]. Tambov: Izdatel'skiy dom TGU im. G.R. Derzhavina. 219 p.
3. Bezukladova I.Yu. (2016) *Egotsentricheskie modeli kategorizatsii prostranstva v nemetskom yazyke* [Egocentric models of space categorization in German]. Philology doc. diss. Tambov. 327 p.
4. Nikonova Zh.V. (2017) *Kognitivnye osnovy illokutivnogo deysisa (na primere sovremennogo nemetskogo yazyka)* [Cognitive foundations of illocutionary deixis (on the example of modern German)]. Philology doc. diss. Tambov. 451 p.
5. Boldyrev N.N. (2019) *Yazyk i sistema znaniy. Kognitivnaya teoriya yazyka* [Language and knowledge system. Cognitive theory of language]. 2-e izdanie. M.: Izdatel'skiy dom YaSK. 480 p.
6. Vartofskiy M. *Modeli* (1988) *Reprezentatsiya i nauchnoye ponimaniye* [Models. Representation and scientific understanding] / Marks Vartofovskiy: per. s angl. / Obshch. red. i poslesl. I.B. Novika i V.N. Sadovskogo. M.: Progress. 507 p.
7. Mishankina N.A. (2010) *Spetsifika metaforicheskogo modelirovaniya nauchnogo diskursa* [The specifics of metaphorical modeling of scientific discourse] // *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*. 1 (22). pp. 37-46.
8. Kashkina O.V. (2004) *Ya-kontsept skvoz' prizmu samoootsenochnykh vyskazyvaniy* [I-Concept through the prism of self-esteem statements] // *Vestnik VGU. Seriya "Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya"*. 1. pp. 47-53.
9. Golubeva N.A. (2009) *Otsylochnost' – kognitivnaya komponenta pretsedentnykh edinit*: monografiya [Referencing – the cognitive component of precedent units: monograph]. Nizhniy Novgorod: OOO "Tipografiya "Povolzh'e". 318 p.
10. Vorozhbitova F.F. (2005) *Teoriya teksta: Antropotsentricheskoe napravlenie: Uchebnoe posobie* [Text Theory: Anthropocentric direction: Textbook]. Izd. 2-e, ispr. i dop. M.: Vysshaya shkola. 365 p.
11. Bashieva S.K., Dohova Z.R., Shogenova M.Ch. (2012) *Ponyatie yazykovaya lichnost' kak unikal'naya i poliaspekt'naya kategoriya* [The concept of linguistic personality as a unique and multidimensional category] // *Yazyk, kul'tura, etiket v sovremennom politnicheskom prostranstve: materialy Mezhdunarodnoj konferencii*. Nal'chik: Kab.-Balk. un-t. pp. 141-146.
12. Bogin G.I. (1984) *Model' yazykovoj lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekстов* [The model of the linguistic personality in its relation to the varieties of texts]. Philology doc. diss. Leningrad. 354 p.
13. Karaulov Yu.N. (2006) *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian language and language personality]. M.: KomKniga. 261 p.

14. Vorkachev S.G. (2001) Lingvokulturologiya, yazykovaya lichnost, kontsept: stanovleniye antropotsentricheskoy paradigmy v yazykoznanii [Linguoculturology, linguistic personality, concept: the formation of an anthropocentric paradigm in linguistics] // Filologicheskiye nauki. 1. pp. 64-72.
15. Stepanov Yu.S. (2007) Kontsepty. Tonkaya plenka tsivilizatsii [Concepts. The thin film of civilization]. M.: Yazyki slavyanskoy kul'tury. 248 p.
16. Karasik V.I. (2004) Yazykovoy krug: lichnost, koncepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. M.: GNOZIS. 344 p.
17. Zalevskaya A.A. (2001) Tekst i ego ponimanie [The text and its understanding]. Tver': Tverskoj gos. un-t. 177 p.
18. Gorelov I.N., Sedov K.F. (2008) Osnovy psiholingvistiki: ucheb. posobie [Fundamentals of psycholinguistics: textbook]. M.: Labirint, 304 p.
19. Erofeeva T.I. (2009) Sotsiolekt: stratifikatsionnoe issledovanie: monografiya [Sociolect: Stratification research: monograph]. Perm': Perm. gos. un-t. 239 p.
20. Kognitivnye issledovaniya yazyka [Cognitive language studies] (2016) / gl. red. serii N.N. Boldyrev. Vyp. XXIV. 439 p.
21. Sedov K.F. (2004) Diskurs i lichnost': evolyuciya kommunikativnoj kompetencii [Discourse and Personality: the Evolution of communicative competence]. M.: Labirint. 320 p.
22. Vinogradov V.V. (1980) Izbrannye trudy: O yazyke hudozhestvennoj prozy [Selected works: About the language of fiction]. M.: Nauka. 360 p.
23. Krysko V.G. (2003) Slovar'-spravochnik po social'noj psihologii [Dictionary-handbook of social psychology]. SPb: Piter. 415 p.
24. Gulenko V.V. (2009) Gumanitarnaya socionika [Humanitarian socionics]. M.: Izdatel'skaya gruppa "Chyornaya belka". 344 p.
25. Yung K.G. (1995) Psihologicheskie tipy [Psychological types] / per. s nem. S. Lorie; pod obshch. red. V. Zelenskogo. SPb.: Yuventa, M.: Progress-Univers. 715 p.
26. Augustinavichyute A. (1995) Model' informacionnogo metabolizma [Model of information metabolism] // Socionika, mentologiya i psihologiya lichnosti. 1. pp. 4-8.
27. Lebedev A.V., Ajzman R.I., Subotyalov M.A. (2013) Psihofiziologicheskie, morfofunkcional'nye i lichnostnye osobennosti devushek raznyh sociotipov [Psychophysiological, morphofunctional and personal characteristics of girls of different sociotypes]. Novosibirsk. 154 p.
28. Suvorova I.M. (2011) Osnovy socioniki. Programma kursa, spravochnye materialy i metodicheskie rekomendacii [Fundamentals of socionics. Course program, reference materials and methodological recommendations]. Petrozavodsk: Izdatel'stvo PetrGU. 42 p.
29. Psihologicheskij slovar' [Psychological dictionary] (1990) / pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Politizdat. 494 p.

Информация об авторах:

Байкова О.В. – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики и перевода, Вятский государственный университет (Киров, Россия). E-mail: olga-baykova@yandex.ru

Голубева Н.А. – доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики немецкого языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: nagol@mail.ru

Казаков А.В. – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Вятский государственный университет (Киров, Россия). E-mail: kazakov.andrey.bonus@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Baykova O.V., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Linguistics and Translation, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: olga-baykova@yandex.ru

Golubeva N.A., D.Sc. (Philology), Associate Professor, Professor of the Department of German, Nizhny Novgorod State Linguistics University (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: nagol@mail.ru

Kazakov A.V., Associate Professor, Ph.D. (Philology), Associate Professor of the Department of Linguistics and Translation, Vyatka State University (Kirov, Russia). E-mail: kazakov.andrey.bonus@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 81.42

doi: 10.17223/19996195/63/2

Дискурсивная идентичность и проблема интерпретации понятий девиантологии общества потребления

**Татьяна Ивановна Барсукова¹, Людмила Александровна Саенко²,
Валентина Ивановна Родионова³**

¹ *Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия*

² *Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, Россия*

³ *Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Россия*

¹ *ti94@yandex.ru*

² *la-saenko@yandex.ru*

³ *rodionova.disser@mail.ru*

Аннотация. Представлены результаты применения дискурсивной парадигмы к интерпретации социологических понятий девиантологии общества потребления. Актуальность работы определяется необходимостью отнесения социальных действий участников практик общества потребления к нормальным или девиантным, выявления их содержания и оценки с позиций различных наук.

Анализу исследуемой проблемы предшествовало рассмотрение концептов дискурсологии, что позволило проследить процесс формирования дискурсивной идентичности девиантологических понятий. Обосновано, что категориальный аппарат дискурсологии широко применяется в отношении понятий теории девиаций, в том числе девиантологии общества потребления. Доказывается необходимость дискурсивной идентичности в интерпретации понятий девиантологии общества потребления не только в научных, но и в прикладных целях.

Выделяются два основания многозначности интерпретации новых понятий, относящихся к расширяющемуся понятийно-категориальному аппарату девиантологии в контексте изучения общества потребления. Первое из них отражает многообразие определений новых социальных практик общества потребления с позиции оценки действий их акторов как девиантных представителями различных научных дисциплин; второе базируется на констатации результатов описания пространства исследования терминов, появившихся как результат научного анализа общества потребления в девиантологическом ключе. Авторы придерживаются точки зрения, что достижение дискурсивной идентичности в трактовке терминов девиантологии может стать основой для объединения усилий многих наук как в процессе изучения отклоняющегося поведения, так и достижения единства взглядов в оценке тех или иных феноменов как девиантных.

Обоснование методологии, адекватной решению задач заявленной проблемы, осуществлено через выделение семи авторских методологических постулатов, объединенных в три методологические позиции, обозначенные как диалектический подход к дискурсивной идентичности; детерминированность дискурса и дискурсивной идентификации социокультурным контекстом исследования и предметной определенностью науки; и, наконец, тезис о необходимости достижения дискурсивной идентичности не только в сфере интерпретации понятий, но и в сфере социальных коммуникаций как основы консенсуса и солидарности.

Девиантология общества потребления определяется как одна из субдисциплин общей девиантологии, в которой дискурсу подвергаются как социальные практики с позиции норм и отклонения от них, так и регулируемые нормами социальные отношения, что с необходимостью приводит к корреляции эпистемологической дискурсивности и онтологически-этического аспекта анализа.

Применение авторских методологических позиций в парадигме дискурсивности осуществлено на примере дискурса шопинга. На основе применения первой методологической позиции обосновано, что достижение эпистемологической конвенции в отношении оценки шопинга опирается на динамику и количество дискурсивных идентичностей шопинговых практик в исследованиях ученых-девиантологов. Вторая методологическая позиция позволяет проследить формирование дискурсивной идентичности в понимании шопинга с позиции различных наук с их предметной определенностью. В ходе анализа используются элементы конвенциональной эпистемологии. Выявлена предметная определенность психологии, экономики и культурологии в интерпретации шопинга как поведенческой практики общества потребления и обосновано, что его девиантогенный потенциал наиболее актуализируется педагогической наукой в контексте исследования социализации подрастающего поколения.

Ключевые слова: девиантология общества потребления, дискурс, дискурсивная идентификация, динамика дискурса, дискурсивная идентичность, дискурсивное пространство, дискурсивные практики, текст, эпистемологический консенсус, онтологический аспект дискурсивной идентичности

Для цитирования: Барсукова Т.И., Саенко Л.А., Родионова В.И. Дискурсивная идентичность и проблема интерпретации понятий девиантологии общества потребления // Язык и культура. 2023. № 63. С. 29–43. doi: 10.17223/19996195/63/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/63/2

Discursive identity and the problem of interpretation of the concepts of deviantology of the consumer society

**Tatyana I. Barsurova¹, Liudmila A. Saenko²,
Valentina I. Rodionova³**

¹ North Caucasian Federal University, Stavropol, Russia

² Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia

³ Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

¹ ti94@yandex.ru

² la-saenko@yandex.ru

³ rodionova.disser@mail.ru

Abstract. The results of the application of the discursive paradigm to the interpretation of the sociological concepts of deviantology of the consumer society are presented. This work is relevant due to the need to classify the social actions of participants in the practices of the consumer society as normal or deviant, to identify their content and evaluate from the standpoint of various sciences. The analysis of the problem under study was preceded by consideration of the concepts of discourse, which made it possible to trace the process of formation of the discursive identity of deviantological concepts. It is substantiated that the categorical apparatus of discourse studies is widely used in relation to the concepts of the theory of deviations, including

the deviantology of the consumer society. The necessity of discursive identity in the interpretation of the concepts of deviantology of the consumer society is proved, not only for scientific, but also for applied purposes.

The article highlights two grounds for the ambiguity of the interpretation of new concepts related to the expanding conceptual and categorical apparatus of deviantology in the context of studying the consumer society. The first of them reflects the variety of definitions of new social practices of the consumer society from the standpoint of assessing the actions of their actors as deviant representatives of various scientific disciplines; the second is based on the statement of the results of the description of the space of research of terms that appeared as a result of a scientific analysis of the consumer society in a deviantological way. The authors adhere to the point of view that the achievement of discursive identity in the interpretation of the terms of deviantology can become the basis for combining the efforts of many sciences, both in the process of studying deviant behavior and achieving unity of views in assessing certain phenomena as deviant.

The substantiation of the methodology adequate to the solution of the problems of the stated problem is carried out through the selection of seven author's methodological postulates, combined into three methodological positions, designated as a dialectical approach to discursive identity; the determinism of discourse and discursive identification by the sociocultural context of research and the subject specificity of science; and, finally, the thesis about the need to achieve discursive identity not only in the field of interpretation of concepts, but also in the field of social communications as the basis of consensus and solidarity. Deviantology of the consumer society is defined as one of the subdisciplines of general deviantology, in which both social practices from the standpoint of norms and deviations from them, and social relations regulated by norms are exposed to discourse, which necessarily leads to a correlation between epistemological discursiveness and the ontological-ethical aspect of analysis.

The application of the author's methodological positions in the discursiveness paradigm is carried out on the example of the discourse of shopping. Based on the application of the first methodological position, it is substantiated that the achievement of an epistemological convention regarding the assessment of shopping is based on the dynamics and number of discursive identities of shopping practices in the studies of deviantologists. The second methodological position allows us to trace the formation of a discursive identity in the understanding of shopping from the standpoint of various sciences with their subject specificity. The analysis uses elements of conventional epistemology. The subject certainty of psychology, economics and cultural studies in the interpretation of shopping as a behavioral practice of the consumer society is revealed and it is substantiated that its deviantogenic potential is most actualized by pedagogical science in the context of studying the socialization of the younger generation.

Keywords: consumer society deviantology, discourse, discursive identification, discourse dynamics, discursive identity, discursive space, discursive practices, text, epistemological consensus, ontological aspect of discursive identity

For citation: Barsurova T.I., Saenko L.A., Rodionova V.I. Discursive identity and the problem of interpretation of the concepts of deviantology of the consumer society. *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 29-43. doi: 10.17223/19996195/63/2

Введение

Расширение проблемного поля современной девиантологии детерминировано, в первую очередь, предпосылками, отражающими трансформации социальных отношений, трактуемых в социологической

науке как «социальное». Данное понятие в широком смысле слова отражает генезис, становление, развитие и функционирование общественных отношений, носителями которых выступают социальные субъекты всех сфер общества. Нормативный правовой базис общественных отношений регламентируется социальным институтом права; социальный нормативный базис – нормами, формируемыми некоторыми социальными субъектами – группами, общностями, организациями, обществом как структурированным, целостным социальным субъектом, которые определяют контент нормативности и девиантности.

Современной общество, обозначаемое как «общество потребления» и рассмотренное в статье именно с этих позиций, породило целый ряд новых социальных практик (шопинг, фаббинг, кредитомания, безответственный гедонизм, виртуальный секс и др.), которые нельзя с очевидностью отнести к нормальным или девиантным, в отличие от традиционных форм девиантного поведения (потребление наркотиков, алкогольных напитков, табакокурение, буллинг и проч.).

Расширение проблемного поля современной девиантологии с необходимостью сопровождается изменением ее понятийно-категориального аппарата. Новые термины, расширяя семантическое поле той или иной темы девиантологических исследований, не затрагивают базовых понятий, отражающих ее предметную определенность, которая всегда с необходимостью включает денотат «девиация», о чем свидетельствуют публикации ученых – ведущих специалистов в области девиантологии, которую правомерно определить как междисциплинарное направление исследований [1–5]. Причины междисциплинарности девиантологии видятся в том, что «многочисленные попытки исследователей систематизировать поведенческие отклонения пока еще не привели к созданию единой типологии. Основная причина данного обстоятельства заключается в междисциплинарном характере проблемы поведенческих девиаций. Поскольку термин «девиантное/отклоняющееся поведение» используется в разных науках в близких, но не тождественных значениях, постольку существуют и многообразные подходы к выделению его отдельных форм» [6. С. 17].

Два основания многозначности новых терминов, относящихся к расширяющемуся понятийному полю девиантологии в контексте изучения общества потребления, требуют обращения к проблеме дискурсивной идентичности в их интерпретации и выявляют ее актуальность.

Первое основание – различные определения новых социальных практик общества потребления с точки зрения отнесения поведения их участников к девиантному, выявления его содержания и оценки с позиций различных наук: психологии [7], социологии [8], педагогики [9], философии [10], правоведения и криминологии [11], филологии [12, 13] как нормальных или отклоняющихся. Достижение дискурсивной иден-

тичности в интерпретации понятий девиантологии общества потребления различными науками дает основание более результативной кооперации наук об отклоняющемся поведении при изучении феноменов данного общества, артикулируемых как девиантные или нормальные.

Второе основание – определение дискурсивного пространства исследования терминов, появившихся в связи с научным анализом общества потребления в девиантологическом ключе. Анализ подходов к дискурсивному пространству [14–16] показал многозначность понимания данного термина, широкое использование его как в эпистемологическом [17], так и в онтологическом аспектах [18], правомерность применения понятия «дискурсивное пространство» к девиантологическому дискурсу.

Основная цель статьи заключается в обосновании возможности применения концепта «дискурсивная идентичность» к анализу того, как девиантологи приходят к единому пониманию терминов понятийного пространства девиантологии общества потребления или к коррелирующей интерпретации.

Активное использование понятия «дискурс» применительно к девиантным формам социальности (девиантные практики, девиантное поведение, девиантность, девиантная личность и др.) привело к появлению таких словосочетаний, как «девиантный дискурс» [19], «дисциплинарные дискурсы о “девиантности”», «дискурсы социального контроля девиантности» [20], «дискурс девиантного поведения личности» [21], «дискурсивные практики в отношении девиантного поведения» [22], «дискурс о девиации» [23] и др.

Отсюда вытекает *первая задача* – определить место понятия «дискурсивная идентичность» в семантическом поле девиантологии.

Вторая задача состоит в определении адекватного применения понятия дискурсивной идентичности к новым терминам, в которых описываются поведенческие практики субъектов общества потребления, однозначно относимых в научных публикациях к девиантным или вызывающих сомнение в однозначности такого их толкования.

Методология исследования

Методология исследования базируется, прежде всего, на определении исходных понятий самого теоретико-методологического подхода, в отношении которого в анализируемых публикациях применяется термин «дискурсивная идентичность». Семантическое поле темы дискурсивности обширно; публикации, преимущественно филологической тематики, носят дискуссионный характер. Не имеет однозначного определения и базовый термин «дискурс».

Анализ применения дискурсивной парадигмы к интерпретации социологических понятий девиантологии общества потребления базируется на следующих методологических постулатах.

Первый постулат: дискурс является динамической характеристикой в отличие от текста как статичного материала. Другими словами, дискурс есть коммуникативный процесс, текст – его результат. Данное утверждение базируется прежде всего на положениях работ И.Т. Касавина, анализируя одну из которых, Е.В. Золотухина-Аболина отмечает немалую методологическую ценность в разграничении автором понятий «дискурс» и «текст». «На фоне “дискурс-аналитического бума” последних лет прояснение понятия “дискурс” просто необходимо. Автор рассматривает дискурс как живое общение, “витальное знание”, незавершенное, требующее взаимопонимания, отчего и возникает задача включения кого-либо в дискурс. Текст же выступает как результат “живой болтовни” дискурса, нечто фиксированное, может быть, даже застывшее. Тексту нельзя задать вопроса, чтобы тут же получить ответ, как в непосредственном диалоге» [24. С. 121].

Дискурс, согласно позиции И.Т. Касавина, выражает отнесенность текста к его перспективе. В дискурсе впервые набрасывается схема будущего текста и задаются его контекстуальные координаты – лингвистические, ситуационные, культурные. Ограниченность теоретического анализа дискурса вытекает из ограниченности прогностической познавательной способности вообще. Особенная сложность концептуальной фиксации дискурсивных элементов обусловлена тем, что здесь текст еще слит с условиями своего формирования. Дискурс, будучи основан на прошлом языковом опыте, представляет собой, в первую очередь, проектирование будущего опыта на материале непосредственно переживаемой языковой коммуникации. Дискурс способен служить проектом будущего, поскольку он открыт, поливариантен, виртуален. Дискурс переносит прошлый опыт в будущее по мере того, как в нем выстраивается настоящее, порывающее с прошлым. Как форма незаконченного текста дискурс неустойчив, он способен затемнять, мистифицировать, деконструировать свои контексты, изменять их смысл и значение [25. С. 55].

Второй постулат: дискурсивная идентичность может рассматриваться лишь как результат развития, смены и сочетаний дискурсивных идентичностей. Это положение базируется на позиции Л.В. Ениной: «Признание свойства “множественности” дискурсивной идентичности может вызывать опасения в том, что в этом случае само понятие идентичности как отождествления с чем-то устойчивым распадается, и тогда возможно ли вообще говорить о структуре дискурсивной идентичности? Мы считаем, что для того, чтобы вести речь о структуре дискурсивной идентичности, необходима другая категория анализа: мы долж-

ны сместить свой взгляд с понятия идентичности на понятие идентификации как отдельного дискурсивного акта установления тождества или различия с чем/кем-нибудь» [26. С. 161].

Третий постулат: дискурсивная идентичность неразрывно связана с понятием дискурсивных практик, в которых именно и живут своей жизнью дискурсивные идентификации. При широте применения понятия дискурсивных практик мы остановились на следующем: «Дискурсивные практики – категория, которая обозначает речевую деятельность, осуществляемую в соответствии с требованиями определенного типа дискурса в процессе его производства и воспроизводства. Дискурсивные практики в целом определяются как способ говорения, относящийся к определенному дискурсу» [27. С. 70].

Данные методологические постулаты объединим в первую методологическую позицию. Обозначим ее как диалектический подход к дискурсивной идентичности, основанный на переходе количества дискурсивных идентификаций, рождающихся в дискурсивных практиках, в дискурсивную идентичность, опредмеченную в тексте и представляющую собой результат достижения эпистемологической конвенциональности.

Четвертый постулат: дискурсивная идентичность в рамках предметной определенности той или иной науки, отрасли науки, дисциплины или субдисциплины приводит к различной интерпретации базовых понятий.

Пятый постулат: дискурсивная идентичность («смысловая одинаковость») зависит от исторического и социокультурного контекстов. Об этом достаточно подробно пишет О.Ф. Русакова [28].

Сформулируем на их основе вторую методологическую позицию о детерминированности как дискурса, так и дискурсивной идентификации социокультурным контекстом исследования и предметной определенностью науки.

Шестой постулат: понимание дискурсивной идентичности как наивысшего уровня дискурсивной интеракции является манифестацией и результатом совместных усилий автора и читателя по обработке текста, позволяя реципиенту текста видеть мир в значительной мере таким, каким его видит автор. Данная проблема является предметом анализа Е.Н. Молодых [29].

Седьмой постулат: дискурсивная идентичность имеет онтологический аспект, в котором дискурсы выступают различными способами позиционирования, репрезентации и идентификации социальных акторов.

Два последних методологических постулата объединим в методологическую позицию, согласно которой дискурсивная идентичность необходима не только в сфере интерпретации понятий, но, не в последнюю очередь, в сфере социальных коммуникаций как основы достижения консенсуса и солидарности.

Исследование и результаты

Девиантология общества потребления определяется нами как субдисциплина общей девиантологии, обладающая своей предметной определенностью, кругом проблем и понятийно-категориальным аппаратом. Подробное рассмотрение всех характеристик общества потребления не предусматривается контекстом данной статьи, однако отметим, что вокруг понятия «потребления» как основной ценности и социокультурной характеристики социальности общества потребления формируются коннотации, содержательно отражающие результаты экспансии данной ценности на все сферы жизни общества. Отсюда следует, что объектом дискурса выступают в данном случае нормы и ценности, связанные с практиками потребления, отнесение которых к нормальным или отклоняющимся в процессе анализа дискурсивных идентификаций приводит к определенной дискурсивной идентичности в их интерпретации. Поскольку же данные нормы и ценности регулируют социальные отношения, то эпистемологическая дискурсивность с необходимостью коррелирует с онтологически-этическим аспектом анализа.

Рассмотрим результаты применения представленных выше методологических позиций применительно к интерпретации некоторых понятий девиантологии общества потребления на примере шопинга. Дискурс шопинга напоминает методику концентрической структуры обучения в школе, когда идет постепенное расширение знаний о каком-либо явлении или процессе. В основе такого подхода лежит метод восхождения от абстрактного к конкретному: от абстракции «шопинг» как наиболее общего понятия, подразумевающего форму времяпрепровождения в виде посещения магазинов, торговых центров и комплексов, к шопингу в его многообразных проявлениях. Достижение дискурсивной идентичности в определении шопинга и шопинговых практик как нормальных социальных действий или девиаций построено на первой из предложенных выше методологических позиций: динамика и количество дискурсивных идентичностей шопинговых практик приводит к определенной эпистемологической конвенции или соглашению исследователей по поводу данного понятия с точки зрения его содержания в его определении и понимании сущности девиантогенных составляющих.

Опираясь на вторую методологическую позицию о детерминированности как дискурса, так и дискурсивной идентификации социокультурным контекстом исследования и предметной определенностью той или иной науки, проанализируем динамику формирования дискурсивной идентичности о шопинге. Шопинг сам по себе – и с этим соглашались представители всех отраслей науки, обращающиеся к данной проблеме, – не несет девиантогенной нагрузки. Однако, становясь манией, шопоголией или основным видом времяпрепровождения в период до-

суга, он начинает интерпретироваться в научных публикациях как «социальная девиация». Понятием «шопоголизм» в литературе обозначается неконтролируемая тяга к ненужным и необоснованным покупкам. В научных источниках данное явление получило названия «ониомания» или «компульсивный шопинг». Утверждается, что шопоголизм имеет иррациональную природу, и это проявляется в следующем: обычные люди совершают покупки осознанно, шопоголики склонны к импульсивному приобретению вещей; не имеют нужды, потребности в покупаемом предмете и, даже понимая ее ненужность, заглушают в себе «ростки» рациональности; не задумываются в момент покупки о своем финансовом положении; многие шопоголики, придя домой из магазина, так и оставляют покупку в коробке, не распаковывая ее. Психологи утверждают, что внешние проявления схожи с теми, которые выдают алкоголика, увидевшего бутылку со спиртным – человек приходит в состояние возбуждения, у него краснеет лицо, расширяются зрачки, движения становятся хаотичными, поэтому они утверждают, что шопоголизм – девиация, хотя не имеет тяжелых социальных последствий, как, к примеру, последствия алкоголизма или наркомании. Описывая «вещизм» как атрибут общества потребления, ученые указывают, что это – пристрастие к вещам, материальным ценностям, к обладанию ими (в ущерб ценностям духовным) и связанная с ним мистификация дорогих вещей.

Дискурс шопинга приводит к тезису о нем как о нормальном или отклоняющемся явлении. С позиции социокультурной обусловленности и интерпретации социальных действий субъектов общества потребления вектор анализа разворачивается в сторону исследования ценностных характеристик шопинга. Аксиологический дискурс шопинга может идти по пути отнесения ценности шопинга для индивида или общности (молодежный шопинг) к инструментальным или терминальным ценностям, определение ее как утилитарной или гедонической, сравнение с ценностями моды и т.п. В процессе развертывания дискурсивных практик применительно к анализу шопинга формируются его дискурсивные идентификации, артикулируемые в понятиях «шопинг-аддикция», «возрастные градации шопинга», «гендерные особенности шопинга» и других. Обсуждение на страницах научных публикаций, в ходе «круглых столов», конференций, форумов завершается достижением определенного консенсуса, что говорит о формировании дискурсивной идентичности исследуемого феномена шопинга в отношении его интерпретации и оценки с позиции девиантологии.

При этом характер дискурсивной идентичности шопинга и его модификаций в контексте отнесения его к нормальной или девиантной практике обусловлен предметной определенностью науки. Психологический дискурс шопинга идет по пути обоснования таких дискурсив-

ных идентификаций, как «шопинговое снятие стресса», «подпитка *potentia vitae*» посредством посещения супермаркета, обозначаемого на быденном уровне как «место силы». «Исследование выявило новый тип посетителей моллов, супермаркетов, который мы условно назвали “тусовщики”. К нему относится 21,0% респондентов, девушек в возрасте от 18 до 23 лет. Большинство из них являются студентками колледжей или младших курсов вузов (около 70%), со средним достатком или ниже среднего. Они высоко ценят сам процесс посещения магазинов, независимо от того, купили они что-либо или нет. Для них процесс посещения магазинов имеет высокую “эмоциональную” ценность, представляется развлечением и способом проведения досуга» [30. С. 16]. Шопинг выполняет для ряда индивидов релаксационную, гедонистическую и статусную функции, которые не несут девиантогенной нагрузки.

С позиции экономического дискурса шопинг чаще всего анализируется в парадигме потребительского поведения и через рассмотрение утилитарной, гедонистической и коммуникативной функций шопинга [30]. Как психологи, так и экономисты отмечают смену традиционного шопинга таким его видом, как «window shopping» – «рассматривание витрин». Однако в оценке шопинга даже с этой точки зрения не отмечается его характеристик как девиантной социальной практики. Можно предположить, что в отношении шопинга как времяпрепровождения, несущего релаксационную и гедонистическую функции, большую роль играет социальная конвенциональность по отношению к шопингу. Она достигается сферой маркетинга и рекламы как его составляющей. Согласно позиции Е.Ю. Депутатовой, «компетентность, требовательность и взыскательность современных потребителей диктует необходимость омниканального режима функционирования торговых предприятий. Тогда потребитель, будучи лояльным бренду магазина, выбирает необходимые для него точки доступа к товарам» [31. С. 159].

Несколько отличается от позиций других наук педагогический дискурс шопинга. Шопинг как важнейший современный фактор социализации молодежи имеет отрицательную оценку, включенную в его дискурсивную идентичность с позиции педагогики, при этом акцент делается на негативной роли вещиизма как ценности, интернализуемой в ходе социализации. Динамика дискурсивных идентификаций шопинга приводит к формированию его дискурсивной идентичности и к текстуальному оформлению с преимущественной определенностью содержания интерпретируемого понятия в контексте той или иной отрасли научного знания. С текстом как статичным материалом можно согласиться или подвергнуть критике изложенные в нем идеи или авторскую аргументацию. И во втором случае начинается новый дискурс, который может привести к эпистемологическому консенсусу или к развитию дискуссии.

Здесь налицо переход к третьей методологической позиции: читающий субъект соглашается с полученным автором текста результатом относительно понимания природы и сущности шопинга с точки зрения его нормальности/отклонения или оппонирует ему. В первом случае достигается научный консенсус, и его базисом выступает дискурсивная идентичность. Во втором – пока идет дискуссия, вектор достижения дискурсивной идентичности не определен.

Необходимость достижения понимания шопинга базируется и на онтологическом аспекте дискурсивной идентичности, которая необходима не только в сфере интерпретации понятий, но, не в последнюю очередь, в сфере социальных коммуникаций как основы достижения консенсуса и солидарности.

Заключение

Подводя итоги исследования, необходимо отметить ряд моментов, значимых для дальнейшего развития темы. Первое: применение разработанных авторами методологических принципов к анализу достижения дискурсивной идентичности в процессе интерпретации шопинга как понятия девиантологии общества потребления показывает возможность и правомерность распространения данной методологии на дискурс других терминов данной субдисциплины.

Второе: представляется, что бинарность подхода к исследованию поведения субъектов социальных практик общества потребления и к его оценке как нормального или девиантного, состоящая в корреляции эпистемологического и онтологического аспектов дискурсивной идентичности, достаточно продуктивна, так как позволяет не только осуществлять научный анализ феноменов исследуемой формы социума, но и выявлять необходимый контекст социальности.

Третье: тезис о предметной определенности дискурса понятий девиантологии общества потребления, кратко изложенный в тексте статьи, может получить развитие в анализе дискурсивных идентификаций в рамках той ли иной науки, что приведет к расширению ее проблемного поля.

Список источников

1. **Вахабова С.А.** Проблемы и перспективы развития девиантологии в современном мире // Вестник научной мысли. 2022. № 6. С. 217–219.
2. **Голоснов О.А.** Междисциплинарный подход в развитии девиантологических теорий: концепция социальных представлений в контексте социологического анализа отклоняющегося поведения // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13, № 2. С. 169–187.
3. **Змановская Е.В.** Современная российская девиантология: история, методология, социальные вызовы и актуальные тенденции // Российский девиантологический журнал. 2021. № 1. С. 12–23.

4. **Клейберг Ю.А.** Системная девиантология: актуализация проблемы // Методология современной психологии. 2021. № 13. С. 186–193.
5. **Реан А.А.** Девиантология – актуальное мультидисциплинарное направление современной науки и практики // Российский девиантологический журнал. 2021. № 1. С. 10–11.
6. **Змановская Е.В.** Современная российская девиантология: история, методология, социальные вызовы и актуальные тенденции // Российский девиантологический журнал. 2021. № 1. С. 12–23.
7. **Клейберг Ю.А., Тацёва А.И., Гриднева С.В., Арпентьева М.Р.** Современная девиантология и девиантотерапия / под ред. Ю.А. Клейберга, М.Р. Арпентьевой. Торонто ; Лондон : Издательско-литературное агентство Альтасфера, Международная Ассоциация девиантологов, Академия образования Великобритании, Академия национального образования и науки, 2021. 169 с.
8. **Шереги Ф.Э.** Социология девиации. М. : Юрайт, 2023. 332 с.
9. **Гатальский В.Д.** Методология педагогической пропаганды девиантного поведения молодежи // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2010. Т. 3, № 3. С. 93–100.
10. **Саматов Х.Х.** Вопросы типологии девиантного поведения и его факторов в социальной философии // Известия Института философии, политологии и права имени А. Баховаддинова Академии наук Республики Таджикистан. 2018. № 4. С. 95–99.
11. **Гилинский Я.И.** Девиантность в «обществе потребления». Эскиз // Платон. 2013. № 2. С. 25–30.
12. **Утесбаева Ж.М., Амангельдиева Г.А., Аухадиева З.Ж. и др.** Девиации в русской речи студентов специальностей текстильной промышленности // Известия вузов. Технология текстильной промышленности. 2019. № 5 (382). С. 292–295.
13. **Дебрени М.** Межязыковая девиантология: ошибки порождения и понимания // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. Т. 5, № 1. С. 12–19.
14. **Плотникова С.Н.** Дискурсивное пространство: к проблеме определения понятия // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. Magister Dixit. 2011. № 2. С. 152–158.
15. **Казыдуб Н.Н.** О моделировании дискурсивного пространства // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. Magister Dixit. 2013. № 2. С. 70–75.
16. **Клинова Д.А., Михайлова Е.Е.** Дискурсивное пространство информационного общества и социальная легитимация. Тверь : СФК-офис, 2015. 162 с.
17. **Ракитина С.В.** Пространство научного текста как среда отражения и порождения концептуальных смыслов в научных изысканиях ученого // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 8 (161). С. 103–107.
18. **Зеленый А.Н.** Дискурсивное пространство исследования института сити-менеджмента в современной социологии // Гуманитарий Юга России. 2020. Т. 9, № 3. С. 248–259.
19. **Каранфилова Е.В.** Девиантный дискурс и его трансформация на современном этапе // ScienceRise. 2017. Vol. 5, Is. 2. P. 55–58.
20. **Шипунова Т.В.** Социальный контроль девиантности и его дискурсивное конструирование // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2015. Вып. 3. С. 102–109.
21. **Блинова И.А.** «Терроризм» и «коррупция» в дискурсе девиантного поведения личности (криминологический аспект) // Деструктивное влияние террора на политическую систему и правовую среду Российского государства : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. О.И. Чердакова. 2017. С. 85–88.
22. **Гурвич И.Н.** Влияние дискурсивных практик в отношении девиантного поведения подростков на применение к ним мер ограничительно-коррекционного характера // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2013. № 2. С. 23–29.

23. **Белова Е.А.** Социально-философский анализ междисциплинарных дискурсов о «девиантности»: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Тверь, 2009. 24 с.
24. **Золотухина-Аболина Е.В.** Касавин И.Т. Текст, дискурс, контекст, введение в социальную эпистемологию языка. М.: КАНОН+, 2008. 437 с. // Философские науки. 2010. № 2. С. 148–152.
25. **Касавин И.Т.** Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. М.: КАНОН+, 2008. 437 с.
26. **Енина Л.В.** Идентичность как дискурсивный концепт и механизмы дискурсивной идентификации // Политическая лингвистика. 2016. № 6. С. 159–167.
27. **Гнатюк О.А.** Дискурс-анализ как важнейший метод комплексного исследования речи при двуязычии // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М.: Московский государственный областной университет, 2021. С. 68–71.
28. **РусакOVA О.Ф.** Основные теоретико-методологические подходы к интерпретации дискурса // Антиномии. Научный ежегодник Института философии и права УрО РАН. 2007. Вып. 7. С. 5–34.
29. **Молодыхенко Е.Н.** Идентичность и дискурс: от социальной теории к практике лингвистического анализа // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8, № 3. С. 122–133.
30. **Грунт Е.В.** Потребительское поведение населения российского мегаполиса при занятии шопингом // Социум и Власть. 2015. № 2 (52). С. 12–18.
31. **Депутатова Е.Ю.** Трансформация приоритетов в потребительском поведении // Социальные и экономические системы. 2021. № 6 (24). С. 152–163.

References

1. Vahabova S.A. (2022) Problemy i perspektivy razvitiya deviantologii v sovremennom mire [Problems and prospects for the development of deviantology in the modern world] // Vestnik nauchnoj mysli. 6. pp. 217-219.
2. Golosnov O.A. (2016) Mezhdisciplinarnyj podhod v razviti deviantologicheskikh teorij: koncepcija social'nyh predstavlenij v kontekste sociologicheskogo analiza otklonjajushhegosja povedenija [Interdisciplinary approach in the development of deviantological theories: the concept of social representations in the context of sociological analysis of deviant behavior] // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. Vol. 13 (2). pp. 169-187.
3. Zmanovskaja E.V. (2021) Sovremennaja rossijskaja deviantologija: istorija, metodologija, social'nye vyzovy i aktual'nye tendencii [Modern Russian deviantology: history, methodology, social challenges and current trends] // Rossijskij deviantologicheskij zhurnal. 1. pp. 12-23.
4. Klejberg Ju.A. (2021) Sistemnaja deviantologija: aktualizacija problemy [Systemic deviantology: actualization of the problem] // Metodologija sovremennoj psihologii. 13. pp. 186-193.
5. Rean A.A. (2021) Deviantologija – aktual'noe mul'tidisciplinarnoe napravlenie sovremennoj nauki i praktiki [Deviantology – an actual multidisciplinary direction of modern science and practice] // Rossijskij deviantologicheskij zhurnal. 1. pp. 10-11.
6. Zmanovskaja E.V. (2021) Sovremennaja rossijskaja deviantologija: istorija, metodologija, social'nye vyzovy i aktual'nye tendencii [Modern Russian deviantology: history, methodology, social challenges, and current trends] // Rossijskij deviantologicheskij zhurnal. 1. pp. 12-23.
7. Klejberg Ju.A., Tashhjoa A.I., Gridneva S.V., Arpent'eva M.R. (2021) Sovremennaja deviantologija i deviantoterapija. Monografija [Modern deviantology and deviant therapy. Monograph] / Pod red. Ju.A. Klejberga, M.R. Arpent'evoj. Kanada, Toronto; Velikobritanija, London: Izdatel'sko-literaturnoe agentstvo Al'tasfera, Mezhdunarodnaja As-sociacija deviantologov, Akademija obrazovanija Velikobritanii, Akademija nacional'nogo obrazovanija i nauki. 169 p.
8. Sheregi F.E. (2023) Sociologija deviacii: monografija [Sociology of Deviation: monograph]. M.: Izd-vo Jurajt. 332 p.

9. Gatal'skij V.D. (2010) Metodologija pedagogicheskoy propedevtiki deviantnogo povedenija molodezhi [Methodology of pedagogical propaedeutics of deviant behavior of youth] // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. Vol. 3 (3). pp. 93-100.
10. Samadov H.H. (2018) Voprosy tipologii deviantnogo povedenija i ego faktorov v social'noj filosofii [Issues of typology of deviant behavior and its factors in social philosophy] // Izvestija Instituta filosofii, politologii i prava imeni A. Bahovaddinova Akademii nauk Respubliki Tadjikistan. 4. p. 95-99.
11. Gilinskij Ja.I. (2013) Deviantnost' v "obshhestve potreblenija" [Deviance in the "consumer society"]. Eskiz // Platon. 2. pp. 25-30.
12. Utesbaeva Zh.M., Amangel'dieva G.A., Auhadieva Z.Zh. [i dr.] (2019) Deviacii v russkoj rechi studentov special'nostej tekstil'noj promyshlennosti [Deviations in the Russian speech of students of textile industry specialties] // Izvestija vuzov. Tehnologija tekstil'noj promyshlennosti. 5 (382). pp. 292-295.
13. Debrenn M. (2007) Mezhyazykovaja deviantologija: oshibki porozhdenija i ponimaniya [Interlingual deviantology: errors of generation and understanding] // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija. Vol. 5 (1). pp. 12-19.
14. Plotnikova S.N. (2011) Diskursivnoe prostranstvo: k probleme opredelenija ponjatija [Discursive space: to the problem of defining the concept] // Nauchno-pedagogicheskij zhurnal vostochnoj Sibiri. Magister dixit. 2. pp. 152-158.
15. Kazydub N.N. (2013) O modelirovanii diskursivnogo prostranstva [About modeling of discursive space] // Nauchno-pedagogicheskij zhurnal Vostochnoj Sibiri. Magister Dixit. 2. pp. 70-75.
16. Klinkova D.A., Mihajlova E.E. (2015) Diskursivnoe prostranstvo informacionnogo obshhestva i social'naja legitimacija [Discursive space of information society and social legitimization]. Tver': OOO SFK-ofis. 162 p.
17. Rakitina S.V. (2021) Prostranstvo nauchnogo teksta kak sreda otrazhenija i porozhdenija konceptual'nyh smyslov v nauchnyh izyskaniyah uchenogo [Space of scientific text as an environment of reflection and generation of conceptual meanings in scientific research of a scientist]. Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 8 (161). pp. 103-107.
18. Zelenyj A.N. (2020) Diskursivnoe prostranstvo issledovaniya instituta siti-menedzhmenta v sovremennoj sociologii [Discursive space of the study of the institute of city-management in modern sociology] // Gumanitarij Juga Rossii. Vol. 9 (3). pp. 248-259.
19. Karanfilova E.V. (2017) Deviantnyj diskurs i ego transformacija na sovremennom jetape [Deviant discourse and its transformation at the present stage] // ScienceRise. Vol 5 (2). pp. 55-58.
20. Shipunova T.V. (2015) Social'nyj kontrol' deviantnosti i ego diskursivnoe konstruirovanie [Social control of deviance and its discursive construction] // Vestnik SPbGU. 12 (3). pp. 102-109.
21. Blinova I.A. (2017) "Terrorizm" i "korrupcija" v diskurse deviantnogo povedenija lichnosti (kriminologicheskij aspekt) ["Terrorism" and "corruption" in the discourse of deviant behavior of the individual (criminological aspect)] // Destruktivnoe vlijanie terrora na politicheskiju sistemu i pravovuju sredu Rossijskogo gosudarstva. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod redakciej O.I. Cherdakova. pp. 85-88.
22. Gurvich I.N. (2013) Vlijanie diskursivnyh praktik v otnoshenii deviantnogo povedenija podrostkov na primenenie k nim mer ogranichitel'no-korrekcionnogo haraktera [Influence of discursive practices regarding the deviant behavior of adolescents on the application of restrictive-corrective measures to them] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 16. Psihologija. Pedagogika. 2. pp. 23-29.
23. Belova E.A. (2009) Social'no-filosofskij analiz mezhdisciplinarnykh diskursov o "deviantnosti" [Socio-philosophical analysis of interdisciplinary discourses on "deviance"]. Abstract of Philosophy cand. dis. Tver'. 24 p.

24. Zolotuhina-Abolina E.V. Kasavin I.T. (2010) Tekst, diskurs, kontekst, vvedenie v social'nuju jepistemologiju yazyka [Text, discourse, context, introduction to social epistemology of language] // Filosofskie nauki. 2. pp. 148-152.
25. Kasavin I.T. (2008) Tekst. Diskurs. Kontekst. Vvedenie v social'nuju jepistemologiju yazyka [Text. Discourse. Context. Introduction to Social Epistemology of Language]. M.: KANON+. 437 p.
26. Enina L.V. (2016) Identichnost' kak diskursivnyj koncept i mehanizmy diskursivnoj identifikacii [Identity as a discursive concept and mechanisms of discursive identification] // Politicheskaja lingvistika. 6. pp. 159-167.
27. Gnatjuk O.A. (2021) Diskurs-analiz kak vazhnejshij metod kompleksnogo issledovanija rechi pri dvujazychii [Discourse analysis as the most important method of complex research of speech in bilingualism] // Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. M: Izd-vo: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet. pp. 68-71.
28. Rusakova O.F. (2007) Osnovnye teoretiko-metodologicheskie podhody k interpretacii diskursa [Main theoretical and methodological approaches to the interpretation of discourse] // Antinomii. Nauchnyj ezhegodnik Instituta filosofii i prava UrO RAN. 7. pp. 5-34.
29. Molodychenko E.N. (2017) Identichnost' i diskurs: ot social'noj teorii k praktike lingvisticheskogo analiza [Identity and discourse: from social theory to the practice of linguistic analysis] // Nauchno-tehnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. Vol. 8 (3). pp. 122-133.
30. Grunt E.V. (2015) Potrebitel'skoe povedenie naselenija rossijskogo megapolisa pri zanjatii shoppingom [Consumer behavior of the population of the Russian megapolis when shopping] // Socium i Vlast'. 2 (52). pp. 12-18.
31. Deputatova E.Ju. (2021) Transformacija prioritetov v potrebitel'skom povedenii [Transformation of priorities in consumer behavior] // Social'nye i jekonomicheskie sistemy. 6 (24). pp. 152-163.

Информация об авторах:

Барсукова Т.И. – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии, Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь, Россия). E-mail: ti94@yandex.ru

Саенко Л.А. – доцент, доктор социологических наук, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий, Ставропольский государственный педагогический институт (Ставрополь, Россия). E-mail: la-saenko@yandex.ru

Родионова В.И. – доцент, доктор философских наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: rodionova.disser@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Barsukova T.I., D.Sc. (Sociology), Professor of the Department of Sociology, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia). E-mail: ti94@yandex.ru;

Saenko L.A., D.Sc. (Sociology), Associate Professor, Professor of the Department of General Pedagogy and Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia). E-mail: la-saenko@yandex.ru

Rodionova V.I., D.Sc. (Philosophy), Associate Professor, Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Don State Technical University, Institute of Service and Entrepreneurship (branch) DSTU in Shakhty (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: rodionova.disser@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 801+13

doi: 10.17223/19996195/63/3

«Идолы площади» и их влияние на взаимные контакты языка и общества

**Марина Александровна Богданова¹,
Лариса Сергеевна Абросимова²**

¹ *Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия, maraleks27@mail.ru*

² *Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия,
lara.abrossimova@mail.ru*

Аннотация. Связь и взаимовлияние языка и общества прослеживаются по двум направлениям: влияние общества на язык и влияние языка на общество. Первое из них является наиболее разработанным, характеризующимся наличием множества лингвистических, социологических, философских и других исследований. Влияние языка на общество и поведение индивида и малых социальных групп – менее исследованная проблема.

Целью статьи является соотнесение идей Ф. Бэкона об идолах разума (идолах, которые мешают мыслить) с современным состоянием общества и образования, а также с потребностями современной науки. Достижение этой цели определяет сюжет статьи, включающей два смыслообразующих аспекта: во-первых, в данной работе исследуется проблема влияния языка на общество и его нравы, на личность и ее поведение, на процессы дифференциации и дезинтеграции с позиций лингвофилософского направления. Во-вторых, проводится анализ причин существующего барьера в междисциплинарной коммуникации ученых. Междисциплинарность, признаваемая сегодня приоритетным направлением науки, вновь актуализировала проблему коммуникации. Опираясь на теорию идолов разума, тексты английского философа XVI в. Ф. Бэкона и данные социальных сетей и современных словарей неологизмов, авторы приходят к выводу о том, что в наше «образованное время» общество часто говорит на языке толпы, т.е. широко использует сниженную лексику. Это приводит к девальвации общественных нравов и падению уровня культурности людей. Доказывается, что сила общественного заражения сленговой лексикой различных слоев общества находится в прямой зависимости от состояния гуманитарной культуры общества. Молодое поколение, используя сленговую лексику и слабо владея литературным языком, оказывается мировоззренчески дезориентированным.

Некоторое смещение терминологии в современных науках свидетельствует о том, что не только «зеленщики на рынках», но и ученые не всегда способны «определиться с понятиями». Авторами обосновывается тезис о том, что одним из существенных барьеров междисциплинарного взаимодействия наук является проблема нахождения «нужных» понятий или уточнения прежних, которые бы могли сформировать общее «интеллектуальное поле» (по П. Бурдьё). Ученый, получающий свое образование и становление как самостоятельный исследователь в рамках той или иной дисциплины и владеющий ее понятийным аппаратом и методологией, не всегда готов покинуть пространство «привычного» интеллектуального поля, что приводит к некоторой языковой рассогласованности

научного дискурса. Авторами выдвигается гипотеза, согласно которой сложности междисциплинарности связаны с языковой несогласованностью, а также с психологическими установками ученых, «выросших» в пространстве своего интеллектуального поля. Переход из одной дисциплины в другую влечет за собой конфликт интерпретаций, столкновение различных типов рациональности и специализированных языков.

В лингвистике человеческий фактор становится основанием для исследований не только коллективной и индивидуальной речи, особенностей их порождения, экспрессивности, социальной дифференциации, но и исследований в области становления языка науки, особенно в условиях междисциплинарности. Таким образом, идеи, сформулированные Ф. Бэконом четыре века назад, остаются актуальными и сейчас, и вопросы влияния «языка толпы» на общество подтверждают те базовые ошибки познания, о которых говорил английский философ.

Ключевые слова: Ф. Бэкон, «Об истолковании природы и царстве человека», «идолы площади», языковая культура, язык и общество, массовое сознание, неологизмы, общественные нравы, толпа, общественное заражение, сниженная лексика, «интеллектуальное поле», П. Бурдьё, междисциплинарность, научный дискурс, интернет-дискурс, образование

Для цитирования: Богданова М.А., Абросимова Л.С. «Идолы площади» и их влияние на взаимные контакты языка и общества // Язык и культура. 2023. № 63. С. 44–59. doi: 10.17223/19996195/63/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/63/3

"Idols of the market place" and their influence on mutual contacts of language and society

Marina A. Bogdanova¹, Larisa S. Abrosimova²

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, maraleks27@mail.ru

² Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, lara.abrossimova@mail.ru

Abstract. The connection and mutual influence of language and society can be traced in two directions: the influence of society on the language and the influence of language on society. The former is the most researched direction, characterized by the availability of numerous linguistic, sociological, philosophical and other studies. The influence of language on society and the behavior of the individual and small social groups is a less explored problem.

The aim of the article is to correlate F. Bacon's ideas about the Idols of Market Place (idols that interfere with thinking) with the current state of society and education, as well as with the needs of modern science. The achievement of this goal determines the article layout, which includes two aspects: firstly, this work examines the problem of the language influence on society and its mores, on personality's behavior, on the processes of social differentiation and disintegration from the linguophilosophical standpoint. Secondly, the article analyzes the reasons for the existing barrier in the interdisciplinary communication of scientists. Interdisciplinarity, which is recognized today as a priority area of science, has again actualized the issue of communication.

Having examined the "Idols of the Mind" theory, the texts by F. Bacon, the English philosopher of the 16th century, and the data of social networks and modern dictionaries of neologisms, the authors have come to the conclusion that in today's "edu-

cated time" society often speaks the language of the crowd, i.e. people widely use slang, which leads to the devaluation of public morals and a drop in the level of people's culture. The article proves that the high level of society's "slang contamination" is directly dependent on the state of the humanitarian culture of society. Using slang vocabulary and displaying poor knowledge of the literary language the young generation turns out to have a disorientated and limited worldview.

Some confusion of terminology in modern sciences indicates that not only "greengrocers at the markets", but also scientists are not always able to compromise on concepts. The authors substantiate the thesis that one of the significant barriers to the contemporary interdisciplinary interaction of sciences is the problem of finding the "necessary" concepts or updating the existing ones that could give grounds for a common "intellectual field" (according to P. Bourdieu). Scientists who have once become professional within a particular discipline and have acquired its conceptual apparatus and methodology are not always ready to expand or to go beyond the "familiar" intellectual field, which leads to some linguistic inconsistency of scientific discourse. The authors put forward a hypothesis according to which the difficulties of interdisciplinarity are associated with linguistic inconsistency, as well as with the psychological attitudes of scientists who have "grown up" within the boundaries of their intellectual field. The transition from one discipline to another entails a conflict of interpretations, a clash of different types of rationality and specialized languages.

In linguistics, the human factor has become the basis for the research not only into collective and individual speech, its production, expressiveness and social differentiation, but also for the research into the formation of the language of science, especially in the context of interdisciplinarity. Thus, the ideas formulated by F. Bacon four centuries ago remain relevant today, and the influence of the "crowd language" on society confirms the basic cognition errors that the English philosopher spoke about.

Keywords: F. Bacon, "On the Interpretation of Nature and the Kingdom of Man", "idols of the market place", linguistic culture, language and society, mass consciousness, neologism, public morals, crowd, public infection, slang, "intellectual field", P. Bourdieu, interdisciplinarity, scientific discourse, internet discourse, education

For citation: Bogdanova M.A., Abrosimova L.S. "Idols of the market place" and their influence on mutual contacts of language and society. *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 44-59. doi: 10.17223/19996195/63/3

Введение

На этапе постнеклассической науки выявлена тенденция к ее гуманитаризации, наблюдается важнейший сдвиг в сторону междисциплинарности гуманитарного знания. В языкознании отмечается повышенный интерес к человеку, к проблемам философской культурной антропологии, что характеризуется оживлением интереса к изучению проблемы языковой способности человека и к проблеме способов существования языка (язык-способность, язык-текст, язык-система). Таким образом, в лингвистике человеческий фактор становится основанием для исследований как коллективной, так и индивидуальной речи, особенностей ее порождения, ее экспрессивности, социальной дифференциации и др.

Одним из антропокультурных аспектов лингвокреативной деятельности в целом и словотворчества в частности является взаимная детерминация генезиса общества и языка.

Связь и обусловленность языка и общества проявляются по двум направлениям:

- «общество – язык» – влияние общества на язык;
- «язык – общество» – влияние языка на общество.

В направлении «общество – язык» влияние социума на язык более заметно, более активно и более значительно, поскольку такое воздействие происходит по многим аспектам. Процессы словотворческой активности также отражают эти тенденции. Отметим следующие тенденции внешней зависимости языка от социума: возможное ускорение или замедление темпов языковой эволюции, перестройка отдельных участков языковой системы (главным образом в лексике), рост заимствований в результате глобализации мира, тенденции к экономии языковых средств, сдвиг в пользу развития аудиовизуальных средств коммуникации и др.

Важнейшим фактором развития языка является *сознательное* воздействие общества на язык и его функционирование. Этот процесс осуществляется в языковой политике государств, в системе образования и научных исследованиях, во внедрении разработок по совершенствованию языка, переименованиях, языковых реформах и т.д. Здесь мы наблюдаем стремление общества изменить языковые нормы, реализовать положения языковой политики государства, переименовать существующие реалии, чтобы, в том числе, предать забвению нелицеприятные моменты истории.

Влияние языка на общество не так заметно и изучается значительно меньше. Воздействие общественной культуры на язык очевидно, но и язык, «сила изреченного слова», в свою очередь, оказывает влияние на культуру общества и личности, а потому изучать культуру народа и состояние культуры отдельной личности возможно через язык и речь. В фольклоре разных народов отразилась сила слова: «Яркое слово – пища душе, дурное слово – кол голове»; «The pen is mightier than the sword» (Ручка (перо) могущественнее меча).

О влиянии языка на общество можно говорить в двух плоскостях: глобально-историческом, когда язык выступает обязательным условием формирования нации и государственной независимости, способствует росту национального самосознания, патриотической сплоченности и единства. Это как у А. Лосева: «Слово – могучий деятель мысли и жизни. Слово поднимает умы и сердца, исцеляя их от спячки и тьмы. Слово двигает народными массами и есть единственная сила там, где, казалось бы, уже нет никаких надежд на новую жизнь...» [1. С. 32].

Однако можно говорить о влиянии языка на общество и в плоскости его конкретно-бытийной данности, когда мы спускаемся на его «нижний ярус» – ярус усвоения и использования языка в массовом и

индивидуальном сознании и рассуждаем о влиянии языкового окружения на мышление и поведение конкретного человека или малых социальных групп.

Методология исследования

Методологическая основа данной статьи определяется задачей исследования влияния языка на общество и его нравы, а также на языковое поведение людей. Исследовательская парадигма создается прежде всего через обращение к анализу некоторых фрагментов трактата Ф. Бэкона «Новый органон» [2]. Тем не менее историко-философские рефлексии по поводу данной проблемы весьма солидны и начинают свой отчет с работ софистов и Платона («Государство»), анализировавших язык как орудие воздействия на сознание, а лингвистический поворот в философии только доказывает фундированность данной темы в рамках философской мысли. Обзор философских направлений, интересующихся проблемами языка, представлен в работе М.А. Корниенко [3].

В работах Гумбольдта, Новалиса, Витгенштейна, Вежбицкой и других авторов проводится мысль, созвучная идеям Ф. Бэкона, что язык хотя и связан с духом человека, вместе с тем имеет и самостоятельную жизнь, выступает для человека некоторой априорной сущностью, самодовлеющим началом, стремится господствовать над ним [4]. О «встроенности» человека в язык писал и М. Хайдеггер в трактате «Путь к языку» [5].

Анализ выделенных Ф. Бэконом основных механизмов воздействия языка на общественные устои потребовал обращения к исследованию креативного потенциала «людей улицы», толпы. Следует отметить, что в эпоху Бэкона еще не было фундаментальных исследований по психологии толпы, тем значимее представляется его обращение к подобному феномену. Авторитетом в данной области признается книга Г. Лебона «Психология масс» [6], написанная в 1895 г. Лебон утверждает, что энергия толпы разрушительна, что развитие цивилизации происходит за счет творчества незначительной в количественном отношении аристократии ума; власть толпы проявляется тогда, когда культура дряхлеет и нравственные устои общества ослабевают.

В рамках психолингвистики (А.А. Леонтьев, А.Д. Лурия, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Н. Хомский и др.), социолингвистики (М. Халлидей, С. Ромейн, А.Д. Швейцер и др.) имеются большие достижения в изучении различных аспектов языкового поведения, механизмов социальных контактов, опыта межпоколенного взаимодействия в историческом развитии общества, социальных отношений и «жизненного мира» индивида [7].

В указанной работе Ф. Бэкона проводится мысль о важности сотрудничества наук для полезного использования их результатов в жизни

человека и общества. П. Бурдьё через понятие «интеллектуального поля», формируемого специфическим языком каждой конкретной науки, обосновывает тезис о сложностях и конфликтах в рамках научных сообществ, «говорящих на разных языках» [8]. В настоящее время проблема междисциплинарного взаимодействия исследуется достаточно активно в силу того, что непроницаемость интеллектуальных полей, вызванных языковыми лакунами, делает достижение «междисциплинарного согласия» труднодостижимым [9–15].

Исследование и результаты

Рассуждения о влиянии языка на мышление и поведение человека, на общественные нормы и нравы, а также о манипуляторном потенциале слова можно найти у английского философа XVI в. Френсиса Бэкона. Будучи противником схоластической традиции в философии и предтечей современного естествознания, Ф. Бэкон обратился к исследованию языка с тем, чтобы поспособствовать выработке строгого языка науки, отличающегося непротиворечивостью, экономностью и точностью, без чего развитие науки невозможно, без чего человеческий ум будет попадать в сети ложных искаженных образов. Именно здесь им и были обнаружены «ловушки», в которые попадает ум человека, а вместе с ним и состояние общественной нравственности.

На пути познания истины, считал Ф. Бэкон, люди сталкиваются с некоторыми препятствиями. Он назвал их метафорически идолами («*idolum*») или по-гречески призраками. Они затуманивают восприятие человеком окружающего мира и не дают ему не только ясно понимать природу вещей, но и мешают пониманию людьми друг друга. Все эти препятствия Бэкон разделил на четыре вида: идолы рода, идолы пещеры, идолы театра и идолы площади (или рынка).

Для целей нашего исследования наиболее интересны рассуждения Бэкона об идолах площади, кстати говоря, он их считал наиболее «тягостными», поскольку им подвержены не только «зеленщики на рынках», но и ученые. Название эти идолы получили потому, что площадь – это место, где контакты людей наиболее интенсивны, здесь люди объединяются с помощью речи и вынуждены договариваться между собой, что часто бывает затруднительно. Почему же это так? Приведем небольшой фрагмент из трактата Ф. Бэкона «Новый органон, или Истинные указания для истолкования природы» (основное сочинение Ф. Бэкона, в котором он излагает новое понимание сути науки и ее социальных функций): «Существуют еще идолы, которые происходят как бы в силу взаимной связанности и сообщества людей. Эти идолы мы называем, имея в виду порождающее их общение и сотоварищество людей, *идолами площади*. Люди объединяются речью. Слова же уста-

навливаются сообразно разумению толпы. Поэтому плохое и нелепое установление слов удивительным образом осаждает разум. Определения и разъяснения, которыми привыкли вооружаться и охранять себя ученые люди, никоим образом не помогают делу. Слова прямо насилуют разум, смешивают все и ведут людей к пустым и бесчисленным спорам и толкованиям» [2. XLIII].

Итак, Ф. Бэкон обращает внимание на то, что главные недоразумения возникают в связи с «плохим и нелепым установлением слов». Идолами рынка или площади Бэкон называет их потому, что во времена Бэкона на рынках и площадях происходили схоластические споры по поводу таких псевдопроблем как, например, «есть ли у крота глаза» или «сколько чертей может разместиться на конце иглы». А поскольку Бэкон с самого начала выступал против схоластической традиции («философии слов»), за экспериментальную науку («философию дела»), то рынок или площадь для него – это не то место, где могут проходить научные дискуссии и рождаться корректные наименования.

По-нашему мнению, здесь следует обратить внимание на четыре важных момента, касающихся воздействия языка на общественное и духовное здоровье народа. Во-первых, автором наименований, согласно Бэкону, является толпа, во-вторых, требует расшифровки тезис о том, что слова «осаждают разум», в-третьих, в результате общественного заражения, индивидуальные ошибки словоупотребления становятся коллективными и, в-четвертых, неправильное словоупотребление приводит к человеческим конфликтам и бесконечным, ненужным спорам.

На этих моментах мы останавливаемся более подробно, поскольку это обусловлено характером и целью нашего исследования. Данные размышления английского философа отличает их поразительная актуальность для понимания причин неблагополучного состояния языковой культуры современного российского общества и его граждан, существующей колоссальной пропасти между разными социальными слоями внутри общества, говорящими по сути дела на «разных языках» и оттого плохо понимающих друг друга, а по сути и не желающих этого. Также, опираясь на идеи Ф. Бэкона, можно гипотетически объяснить некоторые «неудачи» когнитивной науки как амбициозный междисциплинарный проект взаимодействия наук, имеющих общую цель – понять природу познавательных процессов.

Итак, рассмотрим каждый из указанных выше выделенных аспектов по порядку.

Во-первых, Бэкон считает, что идолы площади являются результатом «молчаливого договора между людьми об установлении значения слов и имен», а слова формируются толпой сообразно ее разумению, «когда же ум более острый и более внимательный в наблюдении над миром хочет провести более тщательное деление вещей, слова подни-

мают шум...». В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой *толпа* определяется как «безликая масса людей в ее противопоставлении выдающимся личностям», т.е. обращается внимание на то, что люди в толпе не слишком воспитаны и не обременены знаниями, логикой и искусством аргументации. Представляется, что Ф. Бэкон использовал понятие толпы в похожем значении. Итак, Бэкон пишет, что автором наименований выступает толпа. Если мы взглянем на нашу современную действительность, то найдем немало примеров того, как «законодателями мод» в области словотворчества становятся отнюдь не выдающиеся личности, а «блатняки», «шпана» или «массовые анонимы».

Прозорливость Бэкона подсказала ему, что стихийные сообщества людей с эмоциональной энергетикой (толпы) могут обладать серьезным «лингвокреативным потенциалом», который позволяет им увлекать, подчинять, заражать общество, применяя в том числе и особую лексику. Стихийно рождающиеся в толпе слова, слоганы, лозунги, «кричалки» как-то незаметно и быстро распространяются в общественном пространстве, в том числе и через официальные средства массовой информации, и перестают «резать слух»: *фейк* – подделка, неправда, обман, «*хайп*» – слава, ажиотажное внимание. Когда в марте 2020 г. было предложено внести в Конституцию поправку об обнулении президентских сроков, появились слова *обнулец*, *обнулевые*, *обнулятина*, *обнуличка* и множество других с этим корнем.

Авторство подобных слов часто является результатом «народного творчества», но иногда авторство можно идентифицировать. Следы конкретного автора можно найти и в таких современных окказионализмах, как *фигачиться* (ерундой заниматься), *шикардос*, *шикос*. Исследователи отмечают, что данные авторские окказионализмы появились в результате работы переводчиков сериала «Теория большого взрыва» Чака Лорри, подобные лексемы были оценены по достоинству и быстро распространились сначала в кинематографической среде, а затем и в других общественных кругах.

Обратимся ко второму выделенному нами аспекту бэконовской теории идиологов площади. В своем труде философ также обращает внимание на то, что слова, получившие право на существование, обретают силу и восстают против прежних порядков – «слова поднимают шум».

Как это следует понимать? Во-первых, здесь Бэкон обращает внимание на относительную самостоятельность языка, на «озабоченность языка самим собой» в духе Новалиса и Витгенштейна, которая заключается в способности языка активно влиять на мышление, а соответственно, и на дальнейшее поведение как личности, так и всего общества. Во-вторых, благодаря своей силе, слова действительно способны формировать новый образ жизни, новый стиль взаимоотношений

между людьми, представления о том, что правильно/неправильно, разрешено/запрещено.

Находим у Ф. Бэкона: «Люди верят, что их разум повелевает словами. Но бывает и так, что слова обращают свою силу против разума» [2. XLIII]. Дело заключается в том, что между обществом и сознанием человека помещается слово, через которое общество оказывает влияние на своих граждан. От того, как понимает изреченное слово человек, зависит его образ мира и, соответственно, его поведение. По сути дела, в учении Ф. Бэкона об идолах площади содержатся зерна культурно-исторической психологии об опосредовании высших психических функций знаковой системой. Через наполнение слов тем или иным содержанием можно помочь человеку продвинуться к обретению истины, а можно, напротив, увести его в тупик, сбить с толку, запутать в противоречиях.

Рассуждения Ф. Бэкона об идолах площади и о подверженности людей общераспространенным заблуждениям (ошибкам познания), возникающим в силу дезориентирующего воздействия семантики (слов) языка на человеческое мышление, нашли продолжение в литературе XX в. Так, Дж. Оруэлл в романе-антиутопии «1984» пишет о «новоязе» – языке Океании – как о системе речи, пригодной для эффективного функционирования тоталитарного общества. Новояз должен был не только обеспечить «правильное» течение мысли жителя Океании, но и блокировать любые крамольные течения мысли.

Речь, очевидно, идет о силе слова, о его влиянии на мировоззрение и поведение человека, на духовное здоровье общества и его культуры. Человек, живущий в культуре, подчиняется ее логике, и, напротив, человек, живущий в дикости, подчиняется «логике» дикости. Невозможно использовать бранные слова, жаргонизмы, арготизмы, не принимая соответствующую идеологию и стиль поведения: они влияют на поступки и принятие решений, выступая как «непосредственная деятельность мысли» [16].

Сегодня в подростковом сообществе широкое распространение получает воровской жаргон, например *заиквар* (от тюремного *заиквариваться*, т.е. использовать посуду, предметы быта «опущенного» заключенного, пожать ему руку, выкурить его сигарету, в подростковом слэнге данное слово используется как что-то немодное, несоответствующее общепринятому); *парафинить* – обманывать, позорить, клеветать; *чеснок* (вор, прекративший преступную деятельность и ставший на праведный путь) в подростковом (и не только) слэнге *по-чесноку* значит *по правде*.

Иногда речь подростка становится настолько непонятной, что вызывает отвращение и отторжение. Чаще всего данную лексику используют те подростки, у которых с родителями не складываются от-

ношения, или эти отношения не имеют душевности и доверительности. К тому же с процессом взросления подростку особенно необходима принадлежность к определенной субкультуре.

Такое невежественное переосмысления исходных значений представляет собой опасную тенденцию их легитимации, и третий аспект общественного заражении как раз и касается способности «дурных» слов «заражать» общество, когда вирус невежества и пошлости быстро распространяется на все социальные слои. В качестве примера можно привести моду на искаженный язык (язык «паДонков»), возникший на пространстве Рунета, когда в 2000-х гг. сложился особый стиль употребления русского языка с нарочитым употреблением ненормативной лексики и орфографическими ошибками: *ржунимагу, каменты, превед, щас, низачот, ничосе, рили, какдила*. Делалось это не только для того, чтобы покуражиться и побалагурить в условиях свободы, но и для того, чтобы обозначить свою особую субкультуру и собственное негативное отношение к чрезмерной регламентации языка. Сначала «падонкафф-ский» язык использовался в узком сообществе блогеров, посетителей чатов и веб-форумов, но далее, благодаря эффекту общественного заражения, некоторые словечки распространились и среди других социальных групп, и вот уже филолог пишет *оки, щас, спс и пжст* своему коллеге в смс-сообщениях. Мы наблюдаем за снижением журналистских стандартов, в которых все шире используется «уличный язык»: *беспредел, крышевать, заткнуть фонтан, профукать, прессовать, нищebroд* и пр., а современные театральные драматурги широко используют ненормативную бранную лексику.

И, наконец, говоря о четвертом моменте – неправильное словопотребление, которое приводит к конфликтам и бесконечным, ненужным спорам. Здесь следует выделить по крайней мере два аспекта: проблема языковой пропасти, существующей между людьми одной культуры и говорящими на «разных» языках, и проблема согласования понятий в научном сообществе.

Что касается первого аспекта, то здесь следует признать естественность и закономерность возникающего «речевого несовпадения» между поколениями как следствие динамичности социального развития; опасным и неестественным является «культурный разрыв», возникающий и углубляющийся из-за литературной неграмотности молодого малочитающего поколения. В связи с этим представляются современными слова русского философа-славянофила XIX в. В.И. Ламанского о том, что «разрыв и разладаца старших и младших поколений, сея в семьях недоумения и несогласия, колеблют и шатают все общество, а его равнодушие и неуважение к родному слову воспитывает дряблые поколения без твердых основных убеждений, без всякого чувства народности и народного самопознания, без всякой мысли о великом призвании русского народа» [17. С. 41].

В последние несколько лет широкую популярность приобрели так называемые рэп-баттлы – словесные состязания рэперов Охххуmгon и Слава КПСС, набравшие большое количество просмотров на YouTube-канале. Это не осталось без внимания даже членов правительства: вице-премьер Ольга Голодец, выступая на заседании совета по русскому языку, отметила параллельное «формирование» русского языка в среде рэп-баттлов и призвала лингвистов не игнорировать данное явление. «Вы слышали рэп-баттлы? Я даже слов не понимаю, о чем идет речь. Вы слышали Охххуmгon? Это надо почитать, надо вникать (чтобы понять). А молодежь понимает сходу. Параллельно формируется *другой язык* (выделено нами. – М.Б., Л.А.). Он есть, его игнорировать нельзя» [18]. Следует отметить такую закономерность – влияние молодежного сленга на общелитературный язык тем больше, чем менее стабилен и сплочен социум, и напротив, это влияние тем меньше, чем выше в обществе статус литературной формы языка и культуры его носителей. Если в обществе не слышно «хорошего языка», который способен оттачивать человеческий интеллект и его чувства, деградация общей культуры неминуема. «Без книг и без людей едва ли кто и теперь был бы способен к сколько-нибудь продолжительным и плодотворным усилиям ума; без размена слов человек при всевозможных внешних возбуждениях нравственно засыпает, “не горит, а тлеет”, как пасмурно и печально тлеющая головня» [19. С. 125].

Наблюдаемые сегодня интенсивные темпы социального расслоения языка сигнализируют об опасной разобщенности людей в обществе. Переход педагогического сообщества практически в полном составе на онлайн-образование в связи с пандемией новой коронавирусной инфекции привел к возникновению целого лексического словаря, описывающего новые реалии взаимоотношения учащихся и учащихся: *зумится* (учиться через сервис Zoom), *обезумить* (переход на онлайн потребовал от всех вовлеченных в процесс обучения новых компетенций и выполнения дополнительной работы в режиме аврала), *зумбомбинг* (вид хулиганства, когда к чужим онлайн-конференциям подключаются злоумышленники), *карантикулы* (дополнительные каникулы, вызванные пандемией), *дистанционка*, *удаленка* и одновременно возвел стену непонимания с теми, кто оказался вне этого общественного пространства. В общественном пространстве, «зараженном» пандемийными проблемами, практически каждый день лексический состав языка пополняется новыми словами-анонимами: *коронавирые*, *карантец*, *карантикулы*, *маскобесье*, *голомордые*, *ковидиот*, *корониалы*, *ковиниалы* (поколение, рожденное во время пандемии). Так общество пытается пережить психологически трудное время, привлекая «словотворческий» юмор, иногда черный.

Что касается второй стороны вопроса – практики научной деятельности – то известно, что когда между учеными разгорается спор, то

чаще всего он касается необходимости «определиться с понятиями». Все, кто участвовал когда-либо в научных дискуссиях, знают: определяться можно бесконечно долго. «Парадокс состоит в том, что, будучи теоретическими гуру в области коммуникаций, исследователи зачастую на практике не способны применить свои знания и “сменить регистр общения” и словарь на тот, что доступен их целевой аудитории» [20. С. 207]. Требования междисциплинарности ставят эту проблему еще более остро. Переход из одной дисциплины в понятийное русло другой означает для исследователя столкновение с новой семантикой, т.е. с ситуацией, когда он не находит адекватных дефиниций для описания исследуемых феноменов: неминуемо возникают эпистемологические конфликты, столкновение различных типов рациональности. Поэтому степень языковой удаленности дисциплин друг от друга оказывает влияние на то, насколько принцип междисциплинарности будет эффективно «работать».

Для иллюстрации данного тезиса можно воспользоваться понятием «интеллектуального поля» П. Бурдьё [8], под которым он понимает относительно автономное пространство производства знания, где принят особый порядок интеллектуального дискурса со своей логикой и правилами построения теории, со своим языком, нормами и ограничениями, которыми руководствуются интеллектуалы, занимающие там определенные позиции и конкурирующие между собой. Следуя логике «интеллектуального поля», каждая научная дисциплина обладает своим интеллектуальным полем, включающим собственные научные стратегии, традиции, порождающие механизмы производства научной истины, как специфического продукта научной деятельности, свой язык и стиль мышления, способ организации научной деятельности и правила оформления результатов. Именно здесь исследователь формируется как ученый, обретает авторитет в конкурентной борьбе и неминуемо становится «защитником» установленного порядка, «он в нем живет, связан с ним экзистенциально. Границы поля экзистенциально и психологически трудно переходимы» [12].

Заключение

В статье доказана актуальность теории Ф. Бэкона об идолах познания («идолы площади») для понимания причин неблагополучного состояния языковой культуры современного российского общества и его граждан, существующей колоссальной пропасти между разными социальными слоями внутри общества, говорящими по сути дела на «разных языках» и оттого плохо понимающих друг друга, а то и вовсе не желающих этого. По сути дела, в учении Ф. Бэкона об идолах площади содержатся зерна культурно-исторической психологии об опо-

средовании высших психических функций знаковой системой (языком). Также, опираясь на идеи Ф. Бэкона, были объяснены некоторые «неудачи» когнитивной науки как амбициозного междисциплинарного проекта взаимодействия наук, имеющих общую цель – понять природу познавательных процессов. Проведя анализ механизмов влияния языка на социум в пространстве тотальной коммуникации, можно сформулировать следующие результирующие тезисы данной статьи.

Данные социальных сетей доказывают высокий лингвокреативный потенциал интернет-сообществ, во многом формирующих языковую среду, для которой характерно ослабление нормативных правил словообразования и словоупотребления, но в которой чувствуют себя «уютно» уже многие поколения людей. Интернет-дискурс, обладающий особыми социокультурными характеристиками и имеющий достаточно широкий лексический слой, активно используется на самых разных общественных уровнях. Авторство многих неологизмов принадлежит толпе «сообразно ее разумению». Появление и быстрое распространение в общественном сознании (массовом) «дурных слов», с одной стороны, снижает общественные нравы и уровень культуры людей, свидетельствует об эмоциональном социальном неблагополучии, но с другой – помогает пережить годы лихолетья (*коронавирия*). Сила общественного заражения сленговой лексикой различных слоев общества находится в прямой зависимости от состояния гуманитарной культуры общества. Неудачный, неправильный выбор слов мировоззренчески дезориентирует не только индивида, но и общество, приводит к дезорганизации и варваризации общественного целого.

Не только «зеленщики на рынках», но и ученые не всегда способны «определиться с понятиями». Одним из существенных барьеров междисциплинарного взаимодействия наук, которое сегодня рассматривается как значимый фактор их развития, является проблема языковой согласованности («проницаемости»), а также психологические установки ученых, «выросших» в пространстве своего интеллектуального поля, а потому не могущих преодолеть дисциплинарные барьеры.

Список источников

1. *Лосев А.Ф.* Философия имени. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. 269 с.
2. *Бэкон Ф.* Новый органон, или Истинные указания для истолкования природы. XLIII. URL: https://nibiryukov.mgimo.ru/nb_russian/nbr_teaching/nbr_teach_library/nbr_library_classics/nbr_classics_bacon_novum_organum_book-1.htm (дата обращения: 22.02.2020).
3. *Kornienko M.A.* Problem of the basis of language and its resolution in the context of classical philosophical discourse // Язык и культура. 2021. № 53. С. 40–52. doi: 10.17223/19996195/53/3
4. *Гумбольдт В. фон* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс, 2000. 400 с.

5. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления / сост., пер. с нем. и коммент. В.В. Биbihина. М. : Республика, 1993. URL: http://bibikhin.ru/put_k_yaziku (дата обращения: 08.03.2020).
6. *ЛеБон Г.* Психология масс / ред. М. Трофимова. СПб. : Питер, 2017. 224 с.
7. *Бурдьё П.* Социальное пространство: поля и практики / пер. с фр. ; сост., общ. ред., пер. и послесл. Н.А. Шматко. СПб. : Алетейя ; М. : Ин-т экспериментальной социологии, 2005. 576 с.
8. *Smelser N.J., Baltes P.B.* International encyclopedia of the social & behavioral sciences. Amsterdam : Elsevier, 2001.
9. *Степин В.С.* Теоретическое знание. Структура и историческая эволюция. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 399 с.
10. *Тагард П.* Междисциплинарность: торговые зоны в когнитивной науке // Логос. 2014. № 1 (97). URL: <http://www.logosjournal.ru/> (дата обращения: 02.06.2017).
11. *Домброван Т.И.* Лингвосинергетика в кругу междисциплинарных направлений исследования языка // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна» : збірник наукових праць. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 35. С. 96–101.
12. *Книгин А.Н.* Междисциплинарность: основная проблема // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2008. № 3 (4). С. 14–21.
13. *Маркова Л.А.* Наука и религия: о возможностях их движения навстречу друг к другу // Междисциплинарность в науках и философии / отв. ред. И.Т. Касавин. М. : ИФРАН, 2010. 205 с.
14. *Козера И.* Языкознание – в сторону междисциплинарности гуманитарных наук // Язык и культура. 2015. № 18. С. 71–75.
15. *Порус В.Н.* «Междисциплинарность» как тема философии науки // Эпистемология и философия науки. 2013. Т. XXXVIII, № 4. С. 5–13.
16. *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология. URL: <https://www.informaxinc.ru/lib/marx/03.htm> (дата обращения: 14.05.2020).
17. *Ламанский В.И.* Столетняя память Михаилу Васильевичу Ломоносову. 4 апреля 1865. СПб., 1865. 65 с.
18. *Не хайном единым:* как новые слова меняют русский язык. URL: https://news.rambler.ru/other/38829430/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения 23.04.2020).
19. *Потебня А.А.* Слово и миф. М. : Правда, 1989. 624 с.
20. *Васильева З.* Опыт исследования коммуникативного взаимодействия, опосредованного видеотехнологиями // Антропологический форум. 2010. № 13. С. 177–210.

References

1. Losev A.F. (1990) *Filosofija imeni* [The Philosophy of Name]. M.: Moscow University Press. 269 p.
2. Bacon F. New organon, or true directions concerning the interpretation of nature. XLIII. URL: https://nibiryukov.mgimo.ru/nb_russian/nbr_teaching/nbr_teach_library/nbr_library_classics/nbr_classics_bacon_novum_organum_book-1.htm (Accessed: 22.02.2020).
3. Kornienko M.A. (2021) Problem of the basis of language and its resolution in the context of classical philosophical discourse // *Yazyk i kul'tura*. 53. pp. 40-52.
4. Humboldt W. (2000) O razlichii stroenija chelovecheskih jazykov i ego vlijanii na duhovnoe razvitie chelovechestva [On the differences in the structure of human languages and its influence on the spiritual development of mankind] // *Izbrannye trudy po jazykoznaniju*. M.: Progress. 400 p.
5. Heidegger M. (1993) *Vremja i bytie: Stat'i i vystuplenija* [Time and being: Articles and speeches] / Comp. and transl. from German and comment. by Bibichin V.V. M.: Republic. 447 p. URL: http://bibikhin.ru/put_k_yaziku (Accessed: 08.03.2020).

6. Le Bon G. (2017) Psihologija mass [Psychology of the Masses]. Ed. Trofimova M. SPb.: Peter. 224 p.
7. Bourdieu P. (2005) Social'noe prostranstvo: polja i praktiki [Social space: fields and practices] per. s fr. / Sost., obshh. red., per. i poslesl. N.A. Shmatko. SPb.: Aletejja; M.: Institut jeksperimental'noj sociologii. 576 p.
8. Smelser N.J., Baltes P.B. (2001) International encyclopedia of the social & behavioral sciences. Amsterdam: Elsevier.
9. Stepin V. S. (2000) Teoreticheskoe znanie. Struktura i istoricheskaja jevoljucija. [Theoretical knowledge. Structure and historic evolution]. M.: Progress-Tradicija.
10. Tagard P. (2014) Mezhdisciplinarnost': torgovye zony v kognitivnoj nauke [Interdisciplinarity: Trade Zones in Cognitive Science] // Logos. 1 (97). URL: <http://www.logosjournal.ru/> (Accessed: 02.06.2017).
11. Dombrovan T.I. (2013) Lingvosinergetika v krugu mezhdisciplinarnyh napravlenij issledovanija jazyka [Linguisticsynergetics within interdisciplinary areas of language research] // Naukovi zapiski Nacional'nogo universitetu 'Ostroz'ka akademija'. Serija 'Filologichna': zbirnik naukovih prac'. Ostrog: Vidavnictvo Nacional'nogo universitetu 'Ostroz'ka akademija'. 35. pp. 96-101.
12. Knigin A.N. (2008) Mezhdisciplinarnost': osnovnaja problema [Interdisciplinarity: the main problem] / Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Politologija. 3(4). pp. 14-21.
13. Markova L.A. (2010) Nauka i religija: o vozmozhnostjah ih dvizhenija navstrechu drug k drugu [Science and religion: about the possibilities of their movement towards each other] // Mezhdisciplinarnost' v naukah i filosofii / Ros. akad. nauk, In-t filosofii ; Otv. red. I.T. Kasavin. M.: IFRAN. 205 p.
14. Kozera I. (2015) Yazykoznanie – v storonu mezhdisciplinarnosti gumanitarnyh nauk [Linguistics – towards the interdisciplinarity of the humanities] // Yazyk i kul'tura. 18. pp. 71-75.
15. Porus V.N. (2013) 'Mezhdisciplinarnost' kak tema filosofii nauki ['Interdisciplinarity' as a topic of the philosophy of science] // Epistemologija i filosofija nauki. XXXVIII. 4. pp. 5-13.
16. Marx K., Engels F. Nemeckaja ideologija [German ideology]. URL: <https://www.informaxinc.ru/lib/marx/03.htm> (Accessed: 14.05.2020).
17. Lamansky V.I. (1865) Stoletnjaja pamjat' Mihailu Vasil'evichu Lomonosovu. 4 aprelja 1865. [Centenary memory of Mikhail Vasilyevich Lomonosov. April 4, 1865]. SPb. 65 p.
18. Ne hajpom edinyim: kak novye slova menjajut russkij jazyk. [Not by hype alone: how new words change the Russian language]. URL: https://news.rambler.ru/other/38829430/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (Accessed: 23.04.2020).
19. Potebnja A.A. (1989) Slovo i mif [Word and Myth]. M.: Pravda. 624 p.
20. Vasiljeva Z. (2010) Opyt issledovanija kommunikativnogo vzaimodejstvija, oposredovannogo videotehnologijami [Video-mediated interactions: an example of applied anthropological knowledge] // Antropologicheskij forum. 13. pp. 177–210.

Информация об авторах:

Богданова М.А. – доктор философских наук, профессор кафедры истории зарубежной и отечественной философии, Институт философии и социально-политических наук, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: maraleks27@mail.ru

Абросимова Л.С. – доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: lara.abrossimova@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Bogdanova M.A., D.Sc. (Philosophy), Professor of History of Foreign and Russian Philosophy Department, Institute of Philosophy and Socio-Political Sciences, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: maraleks27@mail.ru

Abrosimova L.S., D.Sc. (Philology), Professor of Linguistics and Professional Communication Department, Institute of Philology, Journalism and International Communication, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: lara.abrossimova@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 811.111

doi: 10.17223/19996195/63/4

Способы реализации поэтической и эмотивной функций языка в современном англоязычном песенном дискурсе

Джанетта Мурзабековна Дреева¹, Тимур Александрович Болатов²

^{1, 2} Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова,
Владикавказ, Россия

¹ dshanetta@mail.ru

² bolatov20996@gmail.com

Аннотация. Исследуются языковые особенности англоязычного песенного дискурса. Рассматриваются средства вербализации поэтической и эмотивной функций в современных песенных текстах на примере анализа музыкальных произведений канадской инди-рок-группы *Arcade Fire*. Актуальность исследования обусловливается антропоцентризмом современной лингвистики, акцентирующим внимание на проблематике способов репрезентации «человека в языке», и определяется возросшим в последнее время интересом к изучению различных типов дискурса как формы межличностного речевого взаимодействия, детерминированной, с одной стороны, коммуникативно-целевой установкой данного типа дискурса и коммуникативными личностями его участников и, с другой – соответствующими экстралингвистическими факторами.

Впервые осуществлена попытка изучения способов экспликации поэтической и эмотивной функций языка в современном англоязычном музыкальном дискурсе с точки зрения их взаимодействия и взаимодополнения в функциональном пространстве песенного текста как особой формы реализации эстетической коммуникации, обнаруживающей интеллектуально-эмоциональные связи адресанта и адресата. Новизна обусловлена также малой степенью изученности песенных текстов, в том числе современных, по сравнению с поэтическими и в целом художественными текстами.

Установлено, что в песенном дискурсе, который трактуется ими как синтетическое поликодовое образование, совмещающее в себе вербальный и невербальный компоненты, наблюдается тесное переплетение поэтической (эстетической) и эмотивной (суггестивной) функций языка, получающих языковое воплощение на лексико-семантическом и синтаксическом уровнях организации песенного текста.

Констатируется, что музыкальный дискурс в силу своей аудиовизуальной природы коррелирует с эмоциональной и когнитивной сферами воспринимающего субъекта, выступая не только как инструмент эмоционального воздействия на реципиента, но и как средство влияния на процесс познания и осмысления объективного мира. В качестве средств экспликации анализируемых функций выступают, в частности, когнитивные метафоры, которые подкрепляются приемом художественного билингвизма, основанным на эффекте обманутого ожидания. Как показывают результаты исследования, метафора, являясь мощным коммуникативным средством передачи субъективной модальности автора песенного сообщения, представляет собой один из наиболее эффективных спосо-

бов воздействия на процессы восприятия, обработки и переживания информации реципиентом.

Отмечается, что эмфатическое напряжение и, тем самым, суггестивность в песенном тексте создаются и на уровне текстопостроения, а именно с помощью лексических и синтаксических повторов, выражающих связанные с авторскими интенциями дополнительные коннотативные смыслы и оказывающие эмоционально-эстетическое воздействие на слушателя. Сделан вывод, что поэтическая и эмотивная функции синергично взаимодействуют в функциональном пространстве песенного дискурса. Практическая значимость работы состоит в возможности использования полученных результатов при чтении лекционных курсов для студентов-филологов по теоретической грамматике, лексикологии и стилистике, а также на семинарских занятиях по интерпретации художественного (поэтического) текста.

Ключевые слова: теория дискурса, песенный дискурс, поэтическая функция, эмотивная функция, когнитивная метафора, художественный билингвизм, повтор, синтаксический параллелизм

Для цитирования: Дреева Дж.М., Болатов Т.А. Способы реализации поэтической и эмотивной функций языка в современном англоязычном песенном дискурсе // Язык и культура. 2023. № 63. С. 60–76. doi: 10.17223/19996195/63/4

Original article
doi: 10.17223/19996195/63/4

Ways of realization of poetic and emotive functions of language in contemporary English song discourse

Dzhanetta Murzabekovna Dreeva¹, Timur Aleksandrovich Bolatov²

^{1,2} North Ossetian State University after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz, Russia

¹ dshanetta@mail.ru

² bolatov20996@gmail.com

Abstract. The purpose of this article is to consider the means of realization of poetic and emotive functions of language in song discourse as exemplified by song lyrics, namely, the songs of the Canadian indie rock band Arcade Fire. The relevance of the study is predetermined by the anthropocentric paradigm of modern linguistics, which focuses on the problematics of the ways of representing "an individual in the language". Recently there has been an increase of interest in various types of discourse as a form of verbal interaction between people which, on the one hand, is determined by the communicative personalities of its participants and the communicative-target setting of this type of discourse, and, on the other hand, the corresponding extralinguistic factors.

The scientific novelty of the research lies in the fact that it is the first attempt to study the ways of explicating the poetic and emotive language functions in modern English song discourse from the point of view of their interaction and complementarity in the functional space of the song text. The novelty is also due to a relatively small number of works devoted to the analysis of song texts as opposed to poetic and, on the whole, literary texts.

As a result of the study, it has been discovered that in the song discourse, which is interpreted by the authors of the article as a synthetic polycode phenomenon that combines verbal and non-verbal components, there is a close interweaving of the po-

etic (aesthetic) and emotive (suggestive) functions of the language, which are implemented on the lexico-semantic and syntactic levels of organization of the song-text.

It has been established that song discourse, due to its audiovisual nature, strongly affects the emotional and cognitive spheres of the perceiving subject, acting not only as an instrument of emotional impact on the recipient, but also as a means of influencing the process of cognition and understanding of the objective world.

It was found that cognitive metaphors, supported by the use of literary bilingualism (which is based on the effect of deceived expectation) act as means of explication of the poetic and emotive functions of the language. As the analysis shows, metaphor, being a powerful communicative means of conveying the subjective modality of the author of a song message, is one of the most effective ways of influencing the recipient's information processing and perception.

The authors note that the emphatic tension in the song-text is also created at the level of text construction, in particular with the help of lexical and syntactic repetitions that express additional connotative meanings associated with the author's intentions and have an emotional and aesthetic impact on the listener. The authors come to the conclusion that the poetic and emotive functions synergistically interact in the functional space of the song discourse.

The practical significance of the work lies in the possibility of using the results in theoretical grammar, lexicology and stylistics lecture courses, as well as in seminars on interpretation of a literary (poetic) text.

Keywords: discourse theory, song discourse, poetic function, emotive function, cognitive metaphor, artistic bilingualism, repetition, syntactic parallelism

For citation: Dreeva D.M., Bolatov T.A. Ways of realization of poetic and emotive functions of language in contemporary English song discourse. *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 60-76. doi: 10.17223/19996195/63/4

Введение

Проблемы дискурса как формы языкового общения, определяемой законами социума, выдвинулись в последнее время на передний план научных изысканий, осуществляемых в контексте когнитивно-дискурсивной парадигмы в языкознании, что является следствием возросшего интереса современной лингвистики к вопросам взаимодействия языка, культуры и человека.

Обзор теоретической литературы по обозначенной проблематике свидетельствует о сложности и многоаспектности рассматриваемого явления. В связи с этим в академическом поле не существует устоявшейся всеобъемлющей дефиниции понятия «дискурс». С одной стороны, исследователи, характеризую содержательный уровень данного феномена, отмечают его сходство с текстом и высказыванием, с другой стороны, выделяют отличительные черты, указывая на его динамичность и связь с условиями порождения.

Работа над формированием, расширением и углублением теории дискурса с успехом ведется на протяжении многих десятилетий. Дискурсивный подход на сегодняшний день занимает весомую позицию на исследовательском поле. Он обладает междисциплинарным характером

и затрагивает не только лингвистику текста как таковую, но и большой ряд социально-гуманитарных дисциплин, начиная с философии, культурологии, педагогики и социологии и заканчивая антропологией, искусствоведением и психологией.

Значительный всплеск интереса к лингвистическим исследованиям с применением дискурс-анализа и, соответственно, рост количества публикаций на эту тему возник в 1990-е гг. В связи с этим и само понятие стало рассматриваться с разных ракурсов.

Примечательно, что в отечественной гуманитарной науке еще относительно недавно сам факт существования данного феномена подвергался сомнению. Действительно, «дискурс», в отличие от речи, – понятие абстрактное, и разногласия исследователей по поводу наличия или отсутствия этого явления как такового имеют скорее философскую природу. Дискурс «реален как инструмент познания, <...> реален эпистемологически, а не онтологически» [1. С. 34]. В настоящее время данная концепция и сам термин во всем многообразии его трактовок плотно вошли в понятийные аппараты как зарубежных, так и отечественных социально-гуманитарных наук.

Между терминами «дискурс» и «текст» можно провести некоторую параллель, но базовое их отличие заключается в том, что под текстом обычно понимается явление статичное. Понятие «дискурс» же подразумевает развитие или процесс языковой деятельности, ее динамическую направленность и результат [2. С. 12].

Во франкоязычной научной литературе «дискурс» первоначально обозначал текст или речь в целом (фр. *discours*, англ. *discourse*, от лат. *discursus* «бегание взад-вперед; движение, круговорот; беседа, разговор»), речь, процесс языковой деятельности; способ говорения [3].

В рамках философии и методологии как гуманитарных, так и естественных наук на сегодняшний день можно выделить два основных взгляда на это понятие. С одной стороны, дискурсом называют структурированное высказывание по некоторой теме, с другой – языковое действие в пределах разговора или связную последовательность предложений либо речевых актов.

С точки зрения лингвистики дискурс чаще всего рассматривается в связке с рядом контекстов, которые он в себе несет. Н.Д. Арутюнова определяет дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; речь, “погруженная в жизнь”» [4. С. 136–137]. Следовательно, высказывание, рассматриваемое как часть дискурса, должно содержать в себе пресуппозиции, которые отражают его экстралингвистическую составляющую. Как пишет британский лингвист Джеффри Лич, не существует дискурса вне контекста, так как даже

на начальном этапе коммуникации ее участники воспринимают и вынуждены учитывать большое количество фоновой информации [5. Р. 288].

Е.Н. Шапинская, опираясь на работы Джеффри Лича, дает определение дискурса, отражающее его семиотическую сторону, и говорит о том, что дискурс – это «отрезок языка, который может быть представлен на глубоком семантическом уровне как единая системная сеть» [6. С. 423].

Заслуживающим внимания в этой связи нам представляется также взгляд на дискурс с позиций постструктурализма и социального конструктивизма, где он признается базовым инструментом коммуникации. В качестве составляющих дискурса здесь, в том числе, рассматриваются социумные пресуппозиции, социальные темы и действия. Согласно этим концепциям, дискурс формирует мировоззрение, он всегда помещен в контекст и подвергается социально-культурному влиянию (Ж. Деррида (1967), Ж. Бодрийяр (1968), М. Фуко (1971)).

Методология исследования

Настоящее исследование выполнено в русле изысканий, проводимых в рамках лингвистической поэтики – дисциплины, сфокусированной на изучении «языковых особенностей художественных текстов в связи с производимым этими текстами эстетическим эффектом» [7. С. 4]. Как справедливо отмечает В.Я. Задорнова, суть лингвопоэтического анализа заключается в том, чтобы выяснить, какова роль отдельной единицы языка (слова, словосочетания, морфологической формы, синтаксической конструкции) или же совокупности тех или иных языковых единиц, включенных автором «в процесс словесно-художественного творчества», в возникновении «эстетического эффекта», создаваемого данным произведением [8. С. 59–60].

Приведенное суждение определило направление и методологию предпринятого исследования, а также обусловило выбор применяемого в работе дискурсивно ориентированного подхода к анализу песенных текстов, который основывается, в свою очередь, на двух лингвопоэтических парадигмах: структурно-семиотической, основные идеи которой были заложены в трудах пражских структуралистов и развиты впоследствии в работах Р.О. Якобсона, У. Эко, Ю.М. Лотмана, Вяч.Вс. Иванова, и герменевтической, представленной в работах В. фон Гумбольдта, В.В. Виноградова, Л.В. Щербы, Т.А. ван Дейка и др.

В качестве теоретической базы в работе используются, таким образом, основные положения теории дискурса, изложенные в трудах ученых, внесших значительный вклад в ее развитие (М. Фуко, Р. Барт, Т.А. ван Дейк, М.В. Йоргенсен, В.И. Карасик, М.Л. Макаров) и других, а также результаты новейших исследований в области лингвистической

поэтики, представленные в работах О.В. Александровой (1984), В.Я. Задорновой (1992), А.А. Липгарта (2007), Н.А. Богатыревой, Л.А. Ноздриной (2008) и др.

Для осуществления анализа, нацеленного на выявление языковых особенностей современного англоязычного песенного дискурса, из текстов песен канадской инди-рок-группы *Arcade Fire* методом сплошной выборки извлечены фрагменты, иллюстрирующие реализацию в песенном тексте поэтической и эмотивной функций языка. Материалом для формирования эмпирической базы исследования послужили песенные тексты из альбома «Funeral», вышедшего в 2004 г. Названный сборник, состоящий из 10 песен и получивший всеобщее одобрение как музыкальных критиков, так и слушателей, считается одной из наиболее значимых пластинок 2000-х гг. [9].

Для решения поставленных задач в работе применяется комплексная методика, включающая методы анализа и синтеза, метод сплошной выборки, структурно-описательный метод, лингвопоэтический и стилистический методы анализа. Исследование также основывается на привлечении элементов контекстуального и герменевтического анализов, поскольку при анализе текстового континуума песни необходимо обращаться к экстралингвистическим факторам – его музыкальной составляющей, к культурному контексту и особенностям среды, в которой она была создана. Без учета этих факторов полноценный анализ песенного произведения невозможен, так как зачастую они объясняют и дополняют языковой материал.

В стилистических целях в работе в качестве семантических синонимов используются понятия «песенный дискурс», «музыкальный дискурс», «когнитивная метафора», «концептуальная метафора», «синтаксический повтор», «синтаксический параллелизм».

Исследование и результаты

Объектом исследования, представленного в настоящей статье, является один из многочисленных выделяемых исследователями типов дискурса, а именно песенный, или музыкальный, дискурс, характеризующийся как синтетическое поликодовое явление, совмещающее в себе как вербальный, так и невербальный компоненты. Наряду с анализом сугубо музыкальной стороны, песенные тексты можно рассматривать как поэзию (искусство слова), поскольку песенный дискурс является, по сути, поэтическим дискурсом, «положенным на музыку».

Цель работы заключается в рассмотрении и анализе языковых средств выражения эмоционально-экспрессивного и суггестивного потенциала англоязычных песенных текстов.

Данная цель обусловила постановку следующих связанных между собой задач:

- теоретическое осмысление понятий «дискурс» и «песенный дискурс»;
- выявление языковой специфики песенного дискурса;
- изучение и анализ средств вербализации поэтической и эмотивной функций языка в песенном дискурсе.

Как известно, музыка считается одним из наиболее важных культурных артефактов человечества. С течением времени значимость этого направления искусства и его присутствие в нашей повседневной жизни только возрастают. Являясь предметом серьезного изучения академической науки, для большинства людей музыка предстает лишь формой развлечения, способом абстрагирования от реальности. Однако в действительности функции музыкальных произведений зачастую выходят далеко за рамки развлекательной. Музыкальные произведения выступают для человека одним из инструментов рефлексии и интерпретации действительности, способом самовыражения и самореализации.

Кроме того, согласно Н. Фэрклоу, в наше время «язык стал, возможно, основным средством социального контроля и власти» [10. Р. 3], что делает любой текстовый дискурс, в том числе песенный, эффективным средством убеждения и донесения идеологии. Действительно, идеологии и идеи нередко находят отражение в музыкальных произведениях и представляют огромное разнообразие даже в рамках одного жанра.

Важно отметить наличие в песенном дискурсе определенных структурных элементов – куплетов и припевов. Куплетно-припевная (запевно-припевная) – наиболее распространенный способ построения музыкального произведения в популярной музыке. На протяжении песни данные элементы, как правило, чередуются, придавая ей динамичность, при этом припев неоднократно повторяется. Внешняя структура песни главным образом определяется ее заголовком. Заявленное в нем слово, отражая главную идею всего текста, запускает механизм суггестивного воздействия песенного произведения на адресата.

Суггестивность (от лат. *suggestio* – внушение) – понятие, используемое, в первую очередь, в поэтике, обозначающее способность художественного произведения воздействовать на воображение реципиента, его эмоциональный фон и подсознание. Данный тип воздействия осуществляется с помощью образных, тематических, звуковых или ритмических ассоциаций и характеризуется отсутствием критического осмысления произведения. В этой связи необходимо указать на тесное взаимодействие понятий суггестивности и эмотивности [11. С. 12]. В эмотиологии – науке о связи эмоций и языка, под эмотивностью понимается «имманентное свойство языка выражать психологические (эмоциональные) состояния и переживания человека» [12. С. 5].

Таким образом, воздействие песенного произведения на реципиента осуществляется как на эмоционально-содержательном уровне – на

его когнитивную, т.е. познавательную сферу (посредством текста песни), так и на сугубо эмоциональном уровне (посредством музыкального сопровождения) – на сферу чувств и субъективных переживаний. Также следует подчеркнуть, что современный песенный дискурс может характеризоваться авторской субъективностью, поскольку автор часто является исполнителем собственных текстов.

Специфика песенного дискурса обеспечивается и его полифункциональностью. Благодаря включенному в него музыкальному компоненту функциональный потенциал данного типа дискурса значительно расширяется.

Можно утверждать, что песенный дискурс представляет собой общение особого рода в заданных в социуме рамках ролевых отношений (исполнитель песни – аудитория), а песня с позиций дискурсивного подхода является языковым материалом этого общения, выступая в качестве одного из конститутивных признаков данного типа дискурса [13. С. 29].

Исходя из вербальной природы коммуникации в пределах песенного дискурса, считаем целесообразным при рассмотрении его функциональных особенностей взять за основу классификацию Р. Якобсона, выделившего шесть функций языка в рамках разработанной им модели коммуникации:

1. Эмотивная функция. Осуществляется посредством выражения позиции автора, его субъективной модальности. Базируется на способности слушателя к эмпатии.

2. Конативная функция, главными задачами которой являются привлечение внимания адресата или побуждение его к действию. Зачастую выражается с помощью обращений, императивных конструкций, призывов и т.д.

3. Референтная функция используется для трансляции содержательной или фактуальной информации от адресанта к адресату.

4. Поэтическая функция играет в первую очередь общеэстетическую роль и осуществляется при помощи различных средств художественной выразительности, к которым прибегает автор произведения.

5. Фатическая (контактоустанавливающая) функция нацелена на поддержание коммуникации между адресантом и реципиентом. Зачастую осуществляется посредством вопросов, обращенных к слушателю, использования в речи разговорных элементов, побудительных предложений, формы второго лица и т.д.

6. Метаязыковая функция, реализующаяся благодаря единообразию языкового кода [14. С. 326].

В контексте обсуждаемой в настоящей статье проблематики важной представляется также мысль Р.О. Якобсона о сфокусированности эмотивной функции, отождествляемой ученым с функцией экспрессивности, на «отправителе» (в нашем случае – авторе песенного сообще-

ния): «...так называемая эмотивная, или экспрессивная, функция, сосредоточенная на адресанте, имеет своей целью прямое выражение отношения говорящего к тому, о чем он говорит. Она связана со стремлением произвести впечатление наличия определенных эмоций, подлинных или притворных» [15. С. 198]. Как видим, приведенное суждение, помимо характеристики эмотивной функции, содержит указание на модальную составляющую песенных текстов.

С нашей точки зрения, наиболее релевантными и в то же время репрезентативными при изучении внутренней природы песенного дискурса являются поэтическая и эмотивная (или экспрессивная, по Р. Якобсону) функции, которые, как показывает анализ, тесно взаимодействуют в песенном тексте, дополняя и усиливая друг друга.

Для рассмотрения поэтического и эмотивного потенциала современного англоязычного песенного дискурса обратимся к примерам из текста музыкальной композиции *Arcade Fire* «Haïti» из альбома «Funeral» (2004). Данная песня, по сути, представляет собой посвящение родной земле – Гаити. Одна из главных солисток и композиторов группы Реджин Шассан (фр. *Régine Chassagne*) – этническая гаитянка, чьи родители в 1960 г. были вынуждены бежать из страны в Канаду в связи с угрозой репрессий диктаторского режима Ф. Дювалье. Эта особенность биографии находит свое отражение в тексте песни посредством использования приема «художественного билингвизма», обеспечивающего так называемый эффект обманутого ожидания, который в данном случае основывается на нарушении «языковых предчувствий», т.е. на нарушении стереотипных представлений о материале языкового общения между отправителем и получателем информации, что в конечном итоге увеличивает уровень выразительности текста и, как следствие, степень эмоционального переживания у слушателя, например:

Haïti, mon pays

Wounded mother I'll never see [16].

(Гаити, моя страна,

Израненная мать, которую я больше никогда не увижу.)

(Здесь и далее цитаты из анализируемых песен даны в прозаическом переводе, принадлежащем авторам статьи. – Дж.Д., Т.Б.)

Как видим, прием билингвизма, когда автор прибегает к последовательному употреблению английского и французского языков, «обманывая» языковое ожидание слушателя, выступает в приведенном двустишии в качестве вербальной составляющей другого художественного приема – когнитивной (концептуальной) метафоры, включающей в контекст образ женщины-матери, отождествляемой с родиной. Подобная конвергенция двух стилистических приемов ведет к увеличению выразительного потенциала каждого из них и в целом, благодаря эффекту синергии, усиливает эстетическое (поэтическое) и эмоциональное воздействие на слушателя.

Когнитивная метафора понимается нами вслед за Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, которые утверждали, что метафоры существуют не только (или даже не столько) в языковом поле, сколько в нашем мышлении и, соответственно, способны оказывать влияние на наше поведение, чувства и эмоции, как «устойчивое соответствие между областью источника и областью цели, фиксированные в языковой и культурной традиции данного общества» [17. С. 11]. С учетом проблематики нашего исследования приведенную дефиницию можно интерпретировать как характерный для соответствующей культурной общности способ восприятия идей или представлений, относящихся к одной когнитивной сфере, посредством привлечения идей или представлений из другой ментальной области.

Не вызывает сомнений тот факт, что семейные отношения являются крайне важным элементом жизни людей, поэтому концептуальные метафоры семантической сферы «родство» (в данном случае метафора Родина-мать) в значительной степени универсальны, поскольку встречаются в большом количестве лингвокультур.

Помимо иллюстрации наиболее выразительных способов вербализации поэтической функции в анализируемых песенных текстах (посредством когнитивной метафоры, усиленной приемом художественного билингвизма), приведенный выше пассаж демонстрирует тесное переплетение и взаимодействие поэтической функции (через внесение в контекст метафорического образа израненной матери) с эмотивной функцией, предполагающей выражение субъективной модальности автора, в данном случае – его отношения к родной земле. Отождествляя посредством концептуальной метафоры образ родины с матерью, автор апеллирует к эмпатии слушателя, что подкрепляется также эпитетом *wounded* (израненный), указывающим на тяжелую судьбу Гаити и делающим образ родины-матери еще более выразительным, поскольку, как пишет В.С. Полосин, «Родина-Мать – это архетип и концентрированное выражение национальной самости и зеркальное отображение, рефлексия национального самосознания» [18. С. 76].

Корреляцию поэтической и эмотивной функций иллюстрирует также фрагмент из текста песни «In the Backseat», написанной Шассан после смерти матери в 1999 г., где центральным образом выступает заднее сиденье автомобиля как метафора беззаботного детства – времени, когда родители «ведут» жизнь ребенка, принимая вместо него все важные решения:

*I like the peace
In the backseat
I don't have to drive
I don't have to speak
I can watch the countryside
And I can fall asleep* [19].

*(Мне нравится покой
На заднем сиденье.
Мне не нужно управлять.
Мне не нужно говорить.
Я могу смотреть на загородный пейзаж.
Я могу уснуть.)*

Как явствует из приведенной строфы, и здесь поэтическая функция, реализуемая через выразительную силу когнитивной метафоры, переплетается с эмотивной: история лирической героини, во взрослом возрасте потерявшей мать и осознающей свою неприспособленность к жизни, свое неумение быть «за рулем», не может не затронуть чувственно-эмоциональную сферу слушателей:

*Alice died
In the night
I've been learning to drive
My whole life [19].
(Элис умерла
В ночи.
Всю жизнь я училась быть за рулем.)*

Еще один образ в анализируемом песенном тексте манифестируется с помощью развернутой концептуальной метафоры, состоящей из трех компонентов, где главным является семейное дерево – вся семья лирической героини, а двумя сопутствующими – образ листьев, как отдельных членов семьи, и их потеря – смерть:

*My family tree's
Losing all its leaves [19].
(Моё семейное древо
Теряет все свои листья.)*

Использование в качестве ключевого компонента метафоры образа *семейного древа*, мифологически связываемого с телом матери-земли, из которого оно произрастает, и символизирующего межпоколенческие отношения, усиливает экспрессивно-эмотивный потенциал текста песни.

Тема смерти и ее метафоризация прослеживаются и в других песнях с данного альбома, название которого «Funeral» («Похороны») подчинено авторской интенции – воздействие на чувственно-эмоциональную сферу реципиента.

Так, например, в песне «Une Année sans Lumière» также задействован механизм метафорического ассоциирования: здесь смерть репрезентируется посредством ее метафорического сравнения с угасшим светом, а именно через введение в контекст образа погасших уличных фонарей. Снова отметим использование приема художественного билингвизма, усиливающего эмотивное воздействие на слушателя:

*Hey! The streetlights all burnt out
Une année sans lumière [20].*

(Эй! Все уличные огни выгорели.

Год прошел без света.)

Другая когнитивная метафора – конвенциональный образ жнеца с косой, указывающий на преждевременную смерть, получает воплощение в песне «Wake Up»: жнец, срезающий пшеницу до того, как она завершит свой жизненный цикл:

I can see where I am going to be

When the reaper he reaches and touches my hand [21].

(Я вижу, где я окажусь

После того, как жнец потянется и коснется моей руки.)

Как видим, и здесь метафора выступает в качестве поэтического средства художественной выразительности. Метафорическое уподобление жнеца смерти, эксплицируя позицию автора, влияет на когнитивную и – тем самым – коммуникативную сферу слушателя и способствует реализации эмоционально-экспрессивной функции в песенном произведении.

Эмотивная и поэтическая функции реализуются также на уровне построения песенного текста. Так, в тексте песни «Neighborhood #2 (Laika)» используется широко распространенный в поэзии прием создания экспрессивности на уровне синтаксиса, представляющий собой повтор «одной и той же синтаксической модели в последующем высказывании с другим или частично другим лексическим наполнением» [22. С. 124] и получивший название синтаксического параллелизма.

Например:

If you want something, don't ask for nothing

If you want nothing, don't ask for something [23].

(Если хочешь что-то, не говори, что тебе ничего не нужно.

А если ничего не хочешь – ни о чем и не проси.)

Как видим, приведенное двуступенчатое иллюстрирует выразительный синтаксический прием – полный параллелизм на уровне синтаксических конструкций, усиленный почти дословным лексическим повтором, включающим в себя элементы анафоры (*If you want / If you want*) и лексического хиазма (*want something / ask for something; ask for nothing / want nothing*), что позволяет акцентировать важные для раскрытия авторской интенции фрагменты текста, увеличивая их экспрессивное наполнение.

Чаше в анализируемом материале встречаются, разумеется, неполные (вариативные) синтаксические параллелизмы, подкрепленные различными видами лексических повторов, усиливающими эмфатическое напряжение в тексте.

Так, например, в следующих двух фрагментах в качестве дополнительных «индикаторов» реализации поэтической и эмотивной функций, осуществляемой посредством синтаксического повтора, выступают анафора и подхват:

*And if the snow buries my
My neighborhood
And if my parents are crying
Then I'll dig a tunnel from my window to yours [24].
(И если снегом заметет
Мой район,
И если мои родители плачут,
То я выкопаю туннель от моего окна к твоему.)*

*You climb out the chimney and meet me in **the middle**
The middle of the town [24].
(Ты вылезает из дымохода и встречаешь меня посреди,
Посреди города.)*

Повтор притяжательного местоимения «**my**» (в сильных позициях конца первой и начала второй стихотворных строк в первом примере), а также имени существительного «**the middle**» (в тех же позициях – во втором двустишии), известный в стилистике и лингвопоэтике как прием подхвата и скорее характерный для народно-песенного творчества, придает песне ритмичность и выразительность. Таким образом, в обоих приведенных примерах наблюдается явление скрещения, своеобразная «конвергенция», соединение двух типов повторений – на синтаксическом и лексическом уровнях организации текста песни, что, безусловно, увеличивает ее экспрессивно-эмотивный потенциал.

Следовательно, как свидетельствует анализ, эффект эмотивного воздействия, основанный на экспрессивно-выразительных потенциях повтора, реализуется как на лексическом, так и на синтаксическом уровнях организации песенного текста, подтверждая тезис о взаимодействии поэтической и эмотивной функций и их взаимодополнении в современном англоязычном песенном дискурсе.

Заключение

Обобщая вышеизложенные наблюдения, можно сделать следующие выводы. Дискурс представляет собой многоуровневый комплексный феномен, отличающийся динамичностью и обусловленностью экстралингвистическими факторами.

Песенный дискурс, будучи сложным поликодовым образованием, характеризуется инкорпорацией вербального и музыкального компонентов и реализуется коммуникативными личностями авторов песенного текста и музыки, а также личностью исполнителя.

Аудиовизуальный характер песенного дискурса, обуславливающий комплексное воздействие на аудиторию, определяет его исключительную роль в формировании информационного потока, направленно-

го на слушателя с целью влияния на его познавательную деятельность и ориентацию в культурном пространстве.

В силу своей поликодовости и полифункциональности, а также благодаря коммуникативно-целевой специфике песенный дискурс способен воздействовать – посредством музыки – на эмоциональную сферу человека и одновременно – посредством текста песни, определяющего ее эмоционально-чувственное содержание, – на когнитивную сферу реципиента.

Как свидетельствует проведенное исследование, ключевыми функциями современного англоязычного песенного дискурса являются поэтическая и эмотивная функции. Указанные функции, тесно взаимодействуя друг с другом в песенных текстах, реализуются как на лексико-семантическом уровне, так и на уровне структурной организации. В качестве средств вербализации эстетического и суггестивного воздействия на слушателя в рамках исследуемого жанра песенного дискурса выступают, в частности, когнитивные метафоры, подкрепленные приемом художественного билингвизма, основанным на эффекте «обманутого ожидания». Как показывает анализ, метафора, являясь мощным коммуникативным средством передачи субъективной модальности, представляет собой один из наиболее эффективных способов воздействия на когнитивную и эмоциональную сферы реципиента.

Когнитивные метафоры применяются не только для придания песенным текстам эмоционально-экспрессивного звучания, но используются и для активизации сознания слушателей, создания дополнительных смыслов и ассоциаций.

Эмфатическое напряжение в песенном тексте создается и на уровне текстопостроения, а именно с помощью лексических и синтаксических повторов, выражающих дополнительные коннотативные смыслы. Синтаксические параллелизмы, усиленные анафорическими повторами, становятся элементами искусства и могут рассматриваться, с нашей точки зрения, как эмотивно нагруженные языковые средства, связанные с авторскими интенциями и оказывающие эмоционально-эстетическое воздействие на слушателя. Конвергенция повторов разноразрядной принадлежности, выступая в качестве средства выражения чувств и эмоций автора песни, активизирует эффект «эмоционального вовлечения» и значительно усиливает экспрессивный потенциал песенного произведения.

Список источников

1. *Чернейко Л.О.* Термин «дискурс»: поиски означаемого // Вестник МГУ. Сер. 10. Журналистика. 2006. № 2. С. 34–41.
2. *Кубрякова Е.С.* О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (обзор) // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и струк-

- турные аспекты : сборник обзоров / отв. ред. С.А. Ромашко. М. : Ин-т научной информации по общественным наукам РАН, 2000. С. 5–13.
3. *Дискурс*. Типология дискурса // Myfilology.ru – информационный филологический ресурс. URL: <https://myfilology.ru/yazykoznanie/diskurs-tipologiya-diskursa> (дата обращения: 30.06.2022).
 4. *Арутюнова Н.Д.* Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.
 5. *Leech D.* Semantics. L. : Penguin, 1977. 383 p.
 6. *Шапинская Е.Н.* Дискурсивный подход // Вопросы социальной теории. Т. II, вып. 1(2). М. : Ин-т философии РАН, 2008. 500 с.
 7. *Дреева Дж.М., Семенова Т.В.* Языковая репрезентация индивидуально-авторской картины мира в поэтическом дискурсе. Владикавказ : Изд-во СОГУ им. К.Л. Хетагурова, 2019. 170 с.
 8. *Задорнова В.Я.* Словесно-художественное произведение как предмет лингвопоэтического исследования : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1992. 479 с.
 9. *The Top 100 Greatest Albums Of The Decade* // NME. 2009. URL: <https://www.nme.com/list/the-top-100-greatest-albums-of-the-decade-1381> (дата обращения: 20.07.2022).
 10. *Fairclough N.* Language and Power. N.Y. : Longman, 1996. 259 p.
 11. *Дреева Дж.М., Пухаева Д.А.* Повтор как средство реализации суггестивности в песенном дискурсе (на материале песни «Deutschland» группы «Rammstein») // Современный ученый. 2022. № 1. С. 11–15.
 12. *Шаховский В.И.* Лингвистическая теория эмоций. М. : Гнозис, 2008. 416 с.
 13. *Карасик В.И.* Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2000. С. 25–33.
 14. *Якобсон Р.О.* Речевая коммуникация. М. : Прогресс, 1985. С. 306–330.
 15. *Якобсон Р.О.* Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против» / под ред. Е.Я. Ясина, М.Я. Полякова. М. : Прогресс, 1975. С. 193–230.
 16. *Arcade Fire.* Haiti. 2004. URL: <https://genius.com/Arcade-fire-haiti-lyrics> (дата обращения: 05.06.2022).
 17. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живём / пер. с англ. ; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М. : Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
 18. *Полосин В.С.* Миф. Религия. Государство: Исследование политической мифологии. М. : Ладомир, 1999. 440 с.
 19. *Arcade Fire.* In the Backseat. 2004. URL: <https://genius.com/Arcade-fire-in-the-backseat-lyrics> (дата обращения: 05.06.2022).
 20. *Arcade Fire.* Une Année Sans Lumière. 2004. URL: <https://genius.com/Arcade-fire-une-annee-sans-lumiere-lyrics> (дата обращения: 05.06.2022).
 21. *Arcade Fire.* Wake Up. 2004. URL: <https://genius.com/Arcade-fire-wake-up-lyrics> (дата обращения: 05.06.2022).
 22. *Дреева Дж.М.* Стих и язык. Ритмико-синтаксическая организация немецкой эпической поэмы. Владикавказ : СОГУ им. К.Л. Хетагурова, 2020. 194 с.
 23. *Arcade Fire.* Neighborhood #2 (Laïka). 2004. URL: <https://genius.com/Arcade-fire-neighborhood-2-laika-lyrics> (дата обращения: 05.06.2022).
 24. *Arcade Fire.* Neighborhood #1 (Tunnels). 2004. URL: <https://genius.com/Arcade-fire-neighborhood-1-tunnels-lyrics> (дата обращения: 05.06.2022).

References

1. Chernejkо L.O. (2006) Termin ‘diskurs’: poiski oznachaemogo [The term ‘discourse’: the search for the signified]. Vestnik MGU. 10. Zhurnalistika. 2. pp. 34–41.
2. Kubryakova E.S. (2000) O ponyatiyah diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoy lingvistike (obzor) [On the concepts of discourse and discursive analysis in modern lin-

- guistics (review)] Diskurs, rech', rechevaya deyatel'nost': funkcional'nye i strukturnye aspekty: Sbornik obzorov. RAN. INION. Centr gumanitarnyh nauchno-informacionnyh issledovanij. Otdel yazykoznanija. Romashko S.A., editor-in-chief. M.: Institut nauchnoj informacii po obshchestvennym naukam RAN. pp. 5-13.
3. Diskurs. Tipologiya diskursa [Discourse. Typology of discourse]. URL: <https://myfilology.ru/yazykoznanie/diskurs-tipologiya-diskursa> (Accessed: 30.06.2022).
4. Arutyunova N.D. (1990) Diskurs Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' [Discourse. Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Editor-in-chief V.N. Yarceva. M.: Soviet Enciclopedia. pp. 136-137.
5. Leech G. (1974) Semantics. London: Penguin, 383 p.
6. Shapinskaya E.N. (2008) Diskursivnyj podhod [Discursive Approach]. Voprosy social'noj teorii. Vol 2., 1(2). M.: In-t filosofii RAN. 500 p.
7. Dreeva Dzh.M., Semenova T.V. (2019) Yazykovaya reprezentaciya individual'no-avtorskoj kartiny mira v poeticheskom diskurse [Linguistic representation of the individual author's picture of the world in poetic discourse]. Vladikavkaz: Izd-vo SOGU im. K.L. Hetagurova, 170 p.
8. Zadornova V.YA. (1992) Slovesno-hudozhestvennoe proizvedenie kak predmet lingvo-poeticheskogo issledovaniya [Verbal and artistic work as a subject of linguo-poetic research]. Abstract of Philology doc. diss. M. 479 p.
9. The Top 100 Greatest Albums Of The Decade (2009) NME. URL: <https://www.nme.com/list/the-top-100-greatest-albums-of-the-decade-1381> (Accessed: 20.07.2022).
10. Fairclough N. (1996) Language and Power. New York: Longman, 259 p.
11. Dreeva Dzh.M., Puhaeva D.A. (2022) Povtor kak sredstvo realizacii suggestivnosti v pesennom diskurse (na materiale pesni 'Deutschland' gruppy 'Rammstein') [Repetition as a means of implementing suggestiveness in song discourse (based on the song Deutschland by Rammstein)]. Sovremennyy uchenyj. 1. pp. 11-15.
12. Shahovskij V.I. (2008) Lingvisticheskaya teoriya emocij [Linguistic theory of emotions]. M.: Gnozis, 416 p.
13. Karasik V.I. (2000) Struktura institucional'nogo diskursa [The Structure of Institutional Discourse]. Saratov: Izd-vo Saratovskogo un-ta. pp. 25-33.
14. Jakobson R.O. (1985) Rechevaya kommunikaciya [Speech communication]. M.: Progress. pp. 306-330.
15. Jakobson R.O. (1975) Lingvistika i poetika [Linguistics and poetics]. In: Basin E.Y., Poliakov M. I. (eds.). Strukturalizm: 'za' i 'protiv'. M., Progress Publ. pp. 193-230.
16. Arcade Fire (2004) Haiti. URL: <https://genius.com/Arcade-fire-haiti-lyrics> (Accessed: 05.06.2022).
17. Lakoff J., Dzhonson M. (2004) Metaforj, kotorymi my zhivym [Metaphors We Live By]. Tr. from English by A.N. Baranova. M.: Editorial URSS. 256 p.
18. Polosin V.S. (1999) Mif. Religiya. Gosudarstvo: Issledovanie politicheskoy mifologii [Myth. Religion. The State: A Study in Political Mythology]. M.: Ladomir. 440 p.
19. Arcade Fire (2004) In the Backseat. URL: <https://genius.com/Arcade-fire-in-the-backseat-lyrics> (Accessed: 05.06.2022).
20. Arcade Fire (2004) Une Année Sans Lumière. URL: <https://genius.com/Arcade-fire-une-annee-sans-lumiere-lyrics> (Accessed: 05.06.2022).
21. Arcade Fire (2004) Wake Up. URL: <https://genius.com/Arcade-fire-wake-up-lyrics> (Accessed: 05.06.2022).
22. Dreeva J.M. (2020) Stih i yazyk. Ritmiko-sintaksicheskaya organizaciya nemeckoj epicheskoy poemj [Verse and language. Rhythmic-syntactic organization of the German epic poem]. Vladikavkaz: SOGU im. K.L. Hetagurova. 194 p.
23. Arcade Fire (2004) Neighborhood #2 (Laika). URL: <https://genius.com/Arcade-fire-neighborhood-2-laika-lyrics> (Accessed: 05.06.2022).

24. Arcade Fire (2004) Neighborhood #1 (Tunnels). URL: <https://genius.com/Arcade-fire-neighborhood-1-tunnels-lyrics> (Accessed: 05.06.2022).

Информация об авторах:

Дреева Дж.М. – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германских языков, заведующая кафедрой иностранных языков для неязыковых специальностей, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова (Владикавказ, Россия). E-mail: dshanetta@mail.ru

Болатов Т.А. – аспирант кафедры романо-германских языков, ассистент кафедры английского языка, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова (Владикавказ, Россия). E-mail: bolatov20996@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Dreeva Dzh. M. – Professor, D.Sc. (Philology), Professor of the Department of the Romano-Germanic languages, Head of the Department of Foreign Languages for Non-Linguistic Branches of Study, North Ossetian State University after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia). E-mail: dshanetta@mail.ru

Bolatov T. A. – Postgraduate, Assistant of the Department of the English Language, North Ossetian State University after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia). E-mail: bolatov20996@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 81'255.4

doi: 10.17223/19996195/63/5

Актуализация эмотивных смыслов в переводах пьес А.П. Чехова: кластерный подход

Наталья Владимировна Хорошева¹,
Елизавета Дмитриевна Мадей²

¹ Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь, Россия

² Университет им. Коменского, Братислава, Словакия

¹ romanphyl@gmail.com

² lizaveta.madej@uniba.sk

Аннотация. Исследуются концепт ТОСКА и проблемы его трансфера во французскую лингвокультуру при переводе текстов русской классической литературы. Эмоциональный концепт ТОСКА является одним из ключевых концептов русской лингвокультуры, поскольку представляет выражение не просто отрицательно окрашенной эмоции, а экзистенциального переживания русского человека.

Цель исследования – выявление способов репрезентации эмотивных смыслов концепта в текстах пьес А.П. Чехова («Вишневый сад», «Дядя Ваня») и их переводов на французский язык, выполненных Д. Рошем, Т. Галевски и Б. Сермоном. Художественное сознание писателя наполняет концепт уникальным эстетическим содержанием, актуализируя доминантные смыслы, которые рассматриваются как кластеры. Последние могут быть разнородными, но в то же время подчиненными общей художественной задаче. Русский концепт ТОСКА, не имеющий четко очерченной структуры и жестких границ, представляет собой сложный семантический комплекс, обладающий единством содержания и способов репрезентации, и является одним из ключевых в драматургических текстах А.П. Чехова.

Основным методом исследования эмоционального концепта является кластерный анализ, предполагающий анализ не отдельных языковых единиц, а целых полей, что позволяет более объективно представить языковую концептуализацию эмоции «тоска» в художественном тексте, при этом объекты, принадлежащие одному кластеру, могут быть однородными, а входящие в состав разных кластеров – разнородными. Важно, что жестких границ между кластерами не существует, взаимодействие между ними носит динамический характер. В качестве методов выявления и анализа способов репрезентации исследуемого эмоционального концепта в текстах оригинала и перевода также используются контекстуальный и сравнительный анализ. Исследование подтвердило, что передача смыслов русского концепта ТОСКА на французский язык осложняется отсутствием в лексической системе французского языка лексемы, способной адекватно передавать имя данного концепта, что обусловлено широтой и разнообразием его смысловой структуры. В текстах рассматриваемых пьес А.П. Чехова наблюдается вариативность перевода имени концепта ТОСКА на французский язык: *le regret* («сожаление»), *une profonde tristesse* («глубокая пе-

чаль»), *l'angoisse* («тревожность»), *le désespoir* («отчаяние»). Выделяются эмотивные смыслы-кластеры тоски как экзистенциального переживания: образы слез; высокая степень эмоциональной напряженности – страдания, отчаяния; значимое звуковое пространство художественного текста, включая тишину как художественный прием; тема смерти; внутренней и внешней пустоты и разрушения; тема сожаления о необратимо ушедших любви и молодости; переживание одиночества; скука и томление; образ сжатия, стесненного дыхания. В каждом кластере происходит аттракция языковых средств, выражающих различные грани эмоций.

Представлены переводческие решения в отношении отдельных кластеров. Трансфер концептуального содержания ТОСКИ в пьесах осуществляется переводчиками с целью достижения эквивалентной трансляции художественного эффекта чеховского текста. В большинстве случаев это им удается, однако анализ выявил также случаи нейтрализации эмотивного содержания концепта при его трансляции в результате использования приема опущения, неудачного выбора синонима, редукции смысловой структуры единицы. В частности, случаи модификации смысловых компонентов можно объяснить безэквивалентной природой некоторых единиц русского языка (*тосковать*, *томиться*). При этом изученные пьесы различны в актуализации концепта ТОСКА, способах репрезентации его эмотивных смыслов: если в «Вишневом саде» доминантным смыслом данного концепта является направленность в прошлое, это тоска по созиданию, цветению, по старым устоям, по покою и нетревожной атмосфере в доме, то в пьесе «Дядя Ваня» в структуре данного концепта отсутствует кластер пустоты, при этом актуализированы смыслы тоски по молодости и щемящей грусти от приближающейся старости, а доминантным смыслом становится любовь-воспоминание. Кластерный анализ дает возможность произвести сравнение в актуализации эмотивных смыслов транслируемого концепта в их переводе на французский язык. Авторы исходят из того, что кластерный анализ представляет собой эффективный метод для сравнительно-сопоставительного изучения эмоционального концепта в художественном тексте. Использование кластерного анализа в русле данного исследования дает возможность выявить авторскую концептуализацию эмоции, а также проследить полноту и эквивалентность ее трансляции в переводе художественного произведения на другой язык. Несмотря на отдельные случаи нейтрализации эмотивных смыслов, трансфер сложной структуры авторского художественного концепта при переводе чеховского текста на французский язык можно считать успешным. Переводчик становится уникальным интерпретатором концептуальных смыслов авторского художественного текста, который реконструирует их средствами другого языка.

Ключевые слова: эмоциональный концепт, концепт ТОСКА, художественный текст, кластерный анализ, А.П. Чехов, перевод, французский язык

Для цитирования: Хорошева Н.В., Мадей Е.Д. Актуализация эмотивных смыслов в переводах пьес А.П. Чехова: кластерный подход // Язык и культура. 2023. № 63. С. 77–99. doi: 10.17223/19996195/63/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/63/5

Actualization of emotive meanings in the translations of Chekhov's plays: a cluster approach

Natalya V. Khorosheva¹, Elizaveta D. Madej²

¹ Perm State National Research University, Perm, Russia

² University named after Komensky, Bratislava, Slovakia

¹ romanphyl@gmail.com

² lizaveta.madej@uniba.sk

Abstract. The article is devoted to the study of the concept TOSKA (YEARNING) and the problems of its transfer into the French linguistic culture in the translation of the texts of Russian classical literature. Emotional concept TOSKA is one of the key concepts of Russian linguistic culture, as it represents not just a negative emotion, but an existential experience of a Russian person.

The aim of the research is to find out the ways of representation of emotive meanings of the concept in the texts of Anton Chekhov's plays ("The Cherry Orchard", "Uncle Vanya") and their translations into French, made by D. Roche, T. Galevsky and B. Sermon. The writer's artistic consciousness fills the concept with a unique aesthetic content, actualizing the dominant meanings, which are considered as clusters, which can be heterogeneous, but at the same time subordinated to a common artistic task. The Russian concept TOSKA, which does not have a clearly delineated structure and rigid boundaries, is a complex semantic complex with the unity of content and ways of representation, and is one of the key concepts in the dramaturgical texts of A.P. Chekhov.

The main method of researching the emotional concept in this work is the cluster analysis, which involves the analysis of whole fields rather than individual language units, which allows a more objective presentation of the linguistic conceptualization of the emotion «longing» in the fiction text, the objects belonging to one cluster can be homogeneous, and those included in different clusters - heterogeneous. It is important that there are no rigid boundaries between the clusters, the interaction between them is dynamic. As methods of identifying and analyzing the ways of representation of the studied emotional concept in the texts of the original and translation are also used contextual and comparative analysis. The study confirmed that the transfer of meanings of the Russian concept TOSKA in French is complicated by the absence of lexemes in the lexical system of the French language, capable of adequately conveying the name of the concept, due to the breadth and diversity of its semantic structure. In the texts of Chekhov's plays we can observe the variability of translation of the name of the concept TOSKA into French: *le regret* ("regret"), *une profonde tristesse* ("deep sorrow"), *l'angoisse* ("anxiety"), *le désespoir* ("despair"). Emotive meanings-clusters of longing as an existential experience are distinguished: images of tears; a high degree of emotional tension – suffering, despair; significant sound space of the artistic text, including silence as an artistic device; the theme of death; internal and external emptiness and destruction; the theme of regret for irreversibly gone love and youth; experience of loneliness; boredom and longing; image of compression, constricted breathing. In each cluster there is an attraction of linguistic means expressing different facets of emotion.

The article presents translation solutions in relation to individual clusters. The transfer of the conceptual content of TOSKA in the plays is carried out by the translators in order to achieve an equivalent translation of the artistic effect of the Chekhov

text. In most cases they succeed in this, but the analysis also revealed cases of neutralization of the emotional content of the concept during its translation as a result of the use of omissions, unsuccessful choice of synonyms, reduction of the semantic structure of the unit. In particular, the cases of modification of the semantic components can be explained by the non-equivalent nature of some units of the Russian language (*toskovat'*, *tomit'sya*). At the same time, the studied plays are different in the actualization of the concept TOSKA, ways of representation of its emotive meanings: If in "The Cherry Orchard" the dominant sense of this concept is directed to the past, it is the longing for creation, blossoming, for the old ways, for peace and calm atmosphere at home, then in the play "Uncle Vanya" the structure of this concept lacks the cluster of emptiness, with the actualized meanings of longing for youth and aching sadness of approaching old age, and the dominant sense is love-remembrance. The cluster analysis makes it possible to make a comparison in the actualization of the emotive meanings of the translated concept in their translation into French. The authors of the article proceed from the fact that cluster analysis is an effective method for comparative and comparative study of the emotional concept in the fiction text. The use of cluster analysis in the context of this study allows to reveal the author's conceptualization of an emotion, as well as to trace the completeness and equivalence of its translation of a work of fiction into another language. Despite individual cases of neutralization of emotive meanings, the transfer of the complex structure of the author's artistic concept in the translation of Chekhov's text into French can be considered successful. The translator becomes a unique interpreter of the conceptual meanings of the author's fiction, who reconstructs them by means of another language.

Keywords: emotional concept, the concept of TOSKA, fictional text, cluster analysis, Chekhov, translation, French

For citation: Khorosheva N.V., Madey E.D. Actualization of emotive meanings in the translations of Chekhov's plays: a cluster approach. *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 77-99. doi: 10.17223/19996195/63/5

Введение

Изучение языка эмоций является актуальной проблемой как отечественной, так и зарубежной филологии в силу своей антропоцентрической направленности [1–4]. Эмоции исследуются с позиций функционального подхода, а именно их актуализации на фоне реализации экспрессивных, интенсивных и каузативных значений [5–7], интерпретации эмотивных смыслов в аспекте их фиксации в лексикографической практике, в частности в словарях концептосфер [8, 9]. В фокусе исследовательских интересов оказывается изучение не только концептуальных различий, но и сходств языка эмоций, поскольку взаимодействие разных культур значительно усиливается, а это, в свою очередь, становится причиной «размывания четких этнокультурных и этнолингвистических противопоставлений» [10. С. 21]. При всем типологическом и культурном несхождении между языками существуют «определенные общие тенденции, носящие отчасти биологический, отчасти концептуальный и культурный, отчасти чисто языковой, семантический характер» [10. С. 21].

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью изучения эмоциональных концептов и средств их репрезентации в худо-

жественном тексте. Эмоциональный концепт рассматривается как «этнически, культурно обусловленное, сложное структурно-смысловое, ментальное, как правило, лексически и/или фразеологически вербализованное образование, базирующееся на понятийной основе, включающее в себя помимо понятия образ оценки и функционально замещающие человеку в процессе рефлексии и коммуникации предметы мира, вызывающие к ним пристрастное отношение» [2. С. 60]. Это многомерное образование, в основе которого лежит понятийный компонент, олицетворяющий основополагающую часть в структуре концепта и актуализируемый в лексических значениях слов-репрезентантов [11. С. 197].

При этом именно в художественном тексте трансляция «сгустка культуры», репрезентированного посредством концепта, является наиболее полной [12]. Художественный текст является наилучшим транслятором языковой картины мира определенной лингвокультуры. При этом трудность перевода могут представлять насыщенность художественного текста средствами образной выразительности, идиостиль автора, субъективное восприятие текста переводящей личностью.

Эмоциональные концепты фиксируют специфику эмоциональной сферы человека, демонстрируют уникальность репрезентации знаний о мире, природе, культуре, ментальности, преломляясь в художественном мировосприятии творческой личности. Тем сложнее и ответственнее роль переводчика художественной литературы, который становится «археологическим конструктором нового текста» и «владеет искусством эмпатийного переживания, умением видеть содержание художественного текста на богатом фоне экстралингвистических факторов» [13. С. 21]. Переводчик вплотную приближается к задаче «выразить невыразимое», вербально выразить сферу трансцендентного [14].

В качестве объекта для анализа выбран концепт ТОСКА как актуальное ментальное образование в русской лингвокультуре, отражающее национальную специфику русского языкового сознания. *Тоска* с очевидностью входит в список таких труднопереводимых или вовсе непереводаемых этномаркированных понятий русской лингвокультуры, как *авось, совесть, жалость, истина, воля, смирение, маяться, томиться, неприкаянность* и других, ставших объектом исследований в последние десятилетия в науке.

Исследователи отмечали трудность толкования имени концепта ТОСКА, связывая это с принадлежностью к группе эмоциональных концептов [15, 16]. Бесспорно, эмоции очень трудно перевести в слово, ведь значения слов, обозначающих эмоции, тесно связаны друг с другом и довольно сильно перекрываются [17–19].

Особый интерес представляет трансфер концепта ТОСКА в другие лингвокультуры [20], в связи с чем в работе реализуется сопоставительный подход к изучению членения эмоционального континуума в

русской и французской лингвокультурах при переводе произведений русской классической литературы на французский язык.

Целью исследования является выявление способов репрезентации эмотивных смыслов концепта ТОСКА в пьесах А.П. Чехова «Вишневый сад» и «Дядя Ваня» при его трансляции во французскую лингвокультуру. Обращаясь к данному материалу, мы исходим из того, что концепт ТОСКА в драматургическом наследии А.П. Чехова является одним из ключевых: «О тоске Чехов писал так, что она стала опознавательным знаком его творчества. Сколько говорено об этой тоске, сколько ее изображали на сцене, гадали о ее причинах, искали в ней ключ к чеховской “загадке о человеке”! Человек тоскующий – главный объект чеховского внимания» [21. С. 10].

В.Н. Порус выдвигает предположение об исторических, культурных и психологических причинах тоски художественных героев А.П. Чехова: «Чехов жил в то время, когда предчувствие краха культуры было еще смутной тревогой, наподобие той, какую испытывают живые существа перед землетрясением или извержением вулкана. Тоска его “героев” и есть это предчувствие. Они еще об этом не знают, а просто тоскуют, каждый по-своему» [21. С. 10].

Таким образом, эмоциональный концепт ТОСКА в зрелом творчестве А.П. Чехова приобретает статус национально специфичного для русской лингвокультуры. Эмоция тоски для писателя неотделима от настоящего, живого, чувствующего человека, поднимается до масштабов экзистенциального переживания, а чеховский «тоскующий герой» является особенным для русской литературы. Рассмотрение трансляции данного концепта при переводе произведений на французский язык задает еще один ракурс его рассмотрения, отвечающий современным тенденциям переводоведения.

Методология исследования

Методологической основой настоящего исследования послужили работы ученых в области межкультурной коммуникации [13, 14, 22] и эмотиологии [1–9, 17–19, 23]. Мы исходим из того, что большинство лексем, формирующих эмотивное поле конкретного языка, закреплены за определенными культурными сценариями. Однако отношения между основным аффектом и его культурно стандартизированным вербальным выражением очень сложны, поскольку любое выражение проходит через социальный процесс определения и уточнения, ни одно из выражений не может напрямую и однозначно обозначать исходный аффект [23. С. 119].

В качестве методов выявления и анализа способов репрезентации исследуемого эмоционального концепта в текстах оригинала и перевода используются контекстуальный и сравнительный анализ, при этом

ведущим методом исследования мы определяем кластерный анализ. Под кластером (от англ. *cluster* – «пучок, гроздь, скопление, концентрация») понимается группа объектов, выделенная с помощью одного из методов кластерного анализа по формальному критерию их близости друг к другу [10. С. 22; 24. С. 56]. Кластерный подход позволяет проводить межъязыковые обобщения исследуемого понятия на основе сопоставления совокупностей признаков, которыми обладают объекты в составе одной группы [25. С. 460]. Для нас важно, что кластерный анализ дает возможность осуществлять разбиение объектов не по одному признаку, а по целой совокупности признаков, при этом объекты, принадлежащие одному кластеру, могут быть однородными, а входящие в состав разных кластеров – разнородными.

Среди многообразия интерпретаций понятия «кластер» нам показалось ближе его значение как устойчивой темы, инвариант восприятия которой входит в когнитивную базу лингвокультурного сообщества, своего рода свернутого прецедентного текста, способного эволюционировать в виде бесчисленных вариаций.

При таком подходе изучаемый нами объект выступает как «сильная интертекстуальная призма – как *cluster*, пучок тематических и формальных характеристик, обладающих мощной способностью к самовоспроизводству во множестве более поздних текстов» [26. С. 395–396].

Кластерный анализ в лингвистике широкого применения пока не нашел, но, по нашему мнению, данный метод имеет большой потенциал для достижения новых научных результатов. Так, Е.Г. Озерова отмечает: «Его познавательно-исследовательская ценность состоит в том, что он позволяет создавать с помощью выявления и интерпретации прецедентных и индивидуально-авторских концептов когнитивную по сути лингвокультурологическую модель сознания эготопы. Под эготопом мы понимаем субъективно-индивидуальное восприятие действительности, соотнесенность объекта художественного описания с “Я-личностью”, создание определенных эго-смыслов, эго-воспоминаний, эго-оценок, то есть эго-пространство поэтической прозы» [27. С. 75].

В.Ю. Апресян утверждает, что «сравнение именно целых систем, а не отдельных их элементов позволяет избежать такой опасности, как абсолютизация индивидуальных лингвистических особенностей отдельных слов в качестве показателей различий в менталитетах носителей разных языков» [10. С. 22]. Например, «для кластера ‘грусть’ прототипический сценарий выглядит следующим образом: ‘произошло что-то плохое; человек X чувствует что-то плохое из-за этого’. Таким образом, в эту группу попадут и *грусть*, и *печаль*, и *горе*, и *грустно*, и *расстраиваться*, и *огорчаться* и некоторые другие лексические средства, причем все они включают в себя общий семантический компонент, но также и различаются по целому ряду важных признаков» [10. С. 22].

Следует иметь в виду, что жестких границ между кластерами не существует, взаимодействие между ними носит динамический характер.

Материалом для исследования послужили пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад» (1904) и «Дядя Ваня» (1896), а также их переводы на французский язык, выполненные Д. Рошем, Т. Галевски и Б. Сермоном. Анализ производился по изданиям [28–31]. В работе использовались также данные толковых, этимологического, энциклопедического словарей.

Понятийный компонент концепта выявляется на основе исследования словарных определений. Номинант эмоции тоска – славянского происхождения. Согласно определению, данному в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова, тоска – это «душевное томление, тревога в соединении с грустью, унынием; выражение душевной угнетенности, безвыходности, печали; гнетущая скука, уныние, царящие где-либо, вызываемые однообразием обстановки, отсутствием интересов» [32. С. 805]. В.И. Даль представляет лексему тоска как «стеснение духа», как «душевную тревогу, связанную с изнурительной лихорадкой» [33. С. 422]. Глагол «тосковать» с основой *tus-sk*, база *teus* – «опорожнять», «делать пустым», «осушать», сходен по своему значению с такими словами, как «тощий», «тщета», «тщательный» [34. С. 253]. Также необходимо отметить связь русского слова «тоска» с характерными физическими значениями тесноты, сжатия (как и метафизический страх-тоска в западной культуре (*Angst, angoisse*)) [35. С. 196]. Благодаря смысловой близости к *тѣщ* – «пустой, полый», «тоска передает бесполезность, суету, пустоту, тщетность жизни» [36. С. 76–77].

Таким образом, можно сделать вывод о многослойности семантики русского слова «тоска», «о подчинении его логике культурного сценария, но трудно поддающейся делению на отдельные значения» [37]. Эмоциональный концепт ТОСКА представляет собой нежесткое кластерное образование, которое получает переосмысление в мировоззрении писателя и актуализируется в художественном тексте.

Исследование и результаты

Эмоциональный концепт ТОСКА является одним из ключевых концептов русской лингвокультуры [35–42]. Изучаемый концепт характеризуется сложной, многоуровневой структурой, размытостью границ и широтой различных смыслов. При этом А. Вежбицкая полагает, что описание значения слова-термина концепта ТОСКА возможно через универсальные семантические примитивы [15. С. 326]. Подобная система в действительности раскрывает содержательную основу эмоционального концепта, однако делает это не в полной мере, упуская важные культурные коннотации [37].

Опираясь на данные словарных источников, а также переводы русских авторов на французский язык, исследователи констатировали отсутствие в лексической системе французского языка лексемы, спо-

собной со всей полнотой и адекватностью передавать смыслы, содержащиеся в русском концепте ТОСКА [37]. Однако, по всей видимости, не следует говорить о нулевой эквивалентности (наличие переводов художественной литературы доказывает возможность передачи концептуального содержания «тоски» средствами французского языка), речь может идти лишь о частичной эквивалентности французских языковых единиц русской лексеме «тоска» [43. С. 58].

Частичная эквивалентность лексем французского языка, способных передавать смыслы русского концепта ТОСКА, осложняется широтой и разнообразием смысловой структуры самого русского концепта. Выдвигая тезис о «калейдоскопической» природе концепта, Е.В. Димитрова условно отмечает следующие эмотивные смыслы в содержании концепта ТОСКА: «томление», «грусть», «печаль», «скука», «уныние», «хандра», «тревога», «тоска по Родине», «сожаление об утраченном», «стремление к чему-либо, пока не происходящему», «тоска по любимым, близким людям» [37].

Художественное сознание писателя наполняет концепт уникальным эстетическим содержанием, актуализируя отдельные доминантные смыслы, которые мы рассматриваем как кластеры, которые могут быть разнородными, но в то же время подчиненными общей художественной задаче.

Эмоциональный концепт ТОСКА в пьесе А.П. Чехова «Вишневый сад» предстает как «пучок» следующих эмотивных смыслов-кластеров: образы слез и плача («слезы», «плачет», «сквозь слезы», «рыдают» и др.); высокий уровень эмоциональной напряженности, что выражается, в частности, в сбивчивой, паузированной речи, обозначенной в тексте частотными многоточиями; «остраненность» звукового пространства: звук лопнувшей струны, стука топора по дереву, звук закрывающихся двери ключей; тишина как обстоятельство, необходимое для экзистенциального переживания тоски; идея незаполненности, пустоты внутренней и внешней; обращение к теме смерти: кладбищенские символы, молитвы, упоминания о покойных людей («покончено», «бытие и смерть»); связь идеи смерти с идеей завершенности, необратимости: использование глагольных форм прошедшего времени («продан», «я любила», «кончилась жизнь» и др.); тема одиночества, покинутости, отсылающая читателя к концепту ТОСКА как к экзистенциальному переживанию («одна, одна», «не с кем поговорить», «он меня покинул» и др.).

Трансфер концептуального содержания ТОСКИ в пьесе осуществляется переводчиком Дени Рошем с целью достижения полной и адекватной трансляции художественного эффекта чеховского текста. Представим переводческие решения в отношении отдельных кластеров более подробно.

Плач определяется как сильная эмоциональная реакция на физические и душевные страдания, как средство их облегчения. Для выра-

жения чувства тоски автор использует в своем тексте номинации, презентующие плач: ...*Варя тихо плачет и, танцуя, утирает слезы.* – *Varia pleure, et, en dansant, elle s'essuie doucement les yeux.* *Входит Гаев, в правой руке у него покупки, левой он утирает слезы.* – *Entre Gaïev. Il tient des paquets de la main droite et, de la gauche, il s'essuie les yeux.* Обозначение слез переводчик переносит в имплицитное содержание, используя не прямую номинацию *larmes* – слезы, а перифразу *s'essuyer les yeux* – утирать глаза. Выражение «со слезами» передается с помощью конструкции «*pleurant presque*»: *Любовь Андреевна. Леня, что? Леня, ну? (Нетерпеливо, со слезами.) Скорей же, бога ради – MME RANIEVSKAIA.* – *Quoi, Leonid? Eh bien, Leonid! (Impatiente, pleurant presque.) Voyons, au nom du Ciel, parle...* Переводчику необходимо передать уровень переживания, заданный автором в выражении «горько плачет»: *Играет музыка. Любовь Андреевна опустила на стул и горько плачет.* – *L'orchestre joue. Mme Ranievskaja, effondrée sur une chaise, pleure amèrement.* Чеховское «сквозь слезы» переводчик передает словосочетанием «*les larmes aux yeux*» (букв. «слезы на глазах»): *Варя (сквозь слезы). Не говори, не говори... – VARIA, les larmes aux yeux.* – *Tais-toi, ne raconte plus!* Переводчик, сохраняя «плачет от радости», изменяет авторскую ремарку на реплику самого героя пьесы. Также употреблено слово из семантического поля смерти, однако указанная автором интонация все меняет: *Фирс. ...Теперь хоть и помереть... (Плачет от радости.) – FIRS.* – *...maintenant je veux mourir. Il pleure de joie.* В другой реплике переводчик дословно переводит «ты плачешь» – «*tu pleures*», заменяя, однако, вопросительную интонацию на восклицательную. Полагаем, это могло быть сделано в целях передачи тревожности героини, связанной с эмоцией тоски: *Аня. Мама!.. Мама, ты плачешь?.. – ANIA.* – *Matan!.. Matan, tu pleures!* Учитывая этимологию слова ТОСКА, невозможно не отметить актуализацию смысла «сжатия» при переживании этого чувства: *В зале и гостиной нет никого, кроме Любави Андреевны, которая сидит, сжалась вся и горько плачет.* – *Il n'y a plus personne dans le salon et dans la salle, sauf Mme Ranievskaja, toujours assise, ramassée sur elle-même, qui pleure.* Русский глагол «сжаться» очень точно передает не только физическое, но и эмоциональное состояние человека, переживающего тяжелое чувство, которое «теснит» его грудь. Перевод же выражением «*être ramassé sur soi-même*» скорее указывает на позу героини, чем на ее душевное состояние.

Говоря об эмотивном смысле тревожности, стоит отметить, что он, являясь доминантным смыслом концепта ТОСКА у А.П. Чехова в анализируемом произведении, с необходимостью транслирован в переводе пьесы: *Я все жду чего-то, как будто над нами должен обвалиться дом.* – *Je suis toujours à redouter je ne sais quoi, comme si la maison allait s'écrouler sur nous.* Тоска по лучшей жизни интонационно переда-

ется в обрывочных, незавершенных репликах героев, заканчивающихся в тексте многоточием: *Лопухин. Это правда. Надо прямо говорить, жизнь у нас дурацкая...* – *LOPAKHINE. – C'est vrai! A le dire sans phrase, notre vie est stupide...* В примере «Гаев (в отчаянии). Сестра моя, сестра моя...» – *GAIEV, au désespoir. – Ma sœur, ma sœur...*» наблюдается не только использование многоточий как в тексте оригинала, так и в тексте перевода, но и авторская ремарка «в отчаянии», переведенная «*au désespoir*», как одно из эмоциональных состояний тоски.

Концепт ТОСКА вербализован не только собственно лексемой *тоска* и ее дериватами, он может быть репрезентирован с помощью других лексем, словосочетаний, текстов: *Старая, покровившаяся, давно заброшенная часовенка, возле нее колодец, большие камни, когда-то бывшие, по-видимому, могильными плитами, и старая скамья.* – *Les champs. Une vieille chapelle, déjetée, abandonnée, et, auprès d'elle, un puits, de grosses pierres, autrefois sans doute des pierres tombales, et un vieux banc.* В данном случае транслируются кладбищенские мотивы и образы старости, умирания, разрушения, что для русского языкового сознания культурно маркировано и в конечном счете репрезентирует смыслы концепта ТОСКА. Упоминания о покойных людях, идея необратимой и вынужденной разлуки актуализируют эмоции тоски: *Гаев. А без тебя тут няня умерла. Любовь Андреевна (садится и пьет кофе). Да, царство небесное. Мне писали.* – *GAIEV. – En ton absence, Liouba, notre vieille nounou est morte. MME RANIEVSKAIA, elle s'assied et boit son café. – Dieu ait son âme! On me l'a écrit.*

В анализируемом материале выявляются несколько способов передачи эмоции тоски. *Все сидят, задумались. Тишина. Слышно только, как тихо бормочет Фирс. Вдруг раздается отдаленный звук, точно с неба, звук лопнувшей струны, замирающий, печальный.* – *Tous restent assis, rêveurs. Le calme du soir. On n'entend que Firs qui marmonne. Tout à coup, un bruit lointain, comme venu du ciel; c'est le bruit d'une corde qui casse, mourante et triste.* Данный контекст характеризуется музыкальностью: это образ *тишины* и знаменитый чеховский печальный *звук лопнувшей струны*, который обладает особой значимостью при репрезентации изучаемого концепта. Последний образ точно транслирован переводчиком, который сохраняет содержательную сторону концепта и его звуковую «отстраненность»: *le bruit d'une corde qui casse, mourante et triste*. Однако, переводя *Тишина* как *Le calme du soir*, на наш взгляд, переводчик нивелирует звуковой ряд эмоциональной напряженности этой сцены, заменяя обозначение отсутствия звуков на выражение вечернего покоя, умиротворенности.

В следующем фрагменте пьесы встречается еще один знаменитый чеховский звук – стук топора по дереву: *Слышно, как вдали сту-*

чат топором по дереву. – *On entend au loin des coups de hache sur des arbres.* Вырубка вишневого сада – кульминация ощущения утраты, тоски: *Сцена пуста. Слышно, как на ключ запирают все двери, как потом отъезжают экипажи. Становится тихо. Среди тишины раздается глухой стук топора по дереву, звучащий одиноко и грустно. – La scène est vide. On entend fermer à clé toutes les portes, puis les voitures partir. Le silence. Puis le bruit sourd, monotone, d'une hache sur un arbre.* Порядок звуков в пьесе – «на ключ запирают двери», «отъезжают экипажи», «тихо», «раздается глухой стук топора» – задает определенный нарративный ритм нарастающей тоски. Концентрация данной эмоции усиливается с помощью звуковых впечатлений: *Слышится отдаленный звук, точно с неба, звук лопнувшей струны, печальный. Наступает тишина, и только слышно, как далеко в саду топором стучат по дереву. – On entend le bruit lointain, comme tombant du ciel, mourant, lugubre, d'une corde qui se casse. Puis le silence s'établit. On n'entend plus au loin dans la cerisaie qu'une hache frappant un arbre.* Здесь автор повышает напряжение сцены, объединяя два этих звука в коротком отрывке, а переводчик, следуя авторским мотивам, транслирует этот значимый эмотивный смысл.

Эмотивный смысл пустоты, ненаполненности транслируется переводчиком с помощью выражения «*Impression de vide*»: *Декорация первого акта. Нет ни занавесей на окнах, ни картин, осталось немного мебели, которая сложена в один угол, точно для продажи. Чувствуется пустота. – Décor du premier acte. Plus de rideaux aux fenêtres, plus de tableaux. Il reste quelques meubles rassemblés dans un coin, comme destinés à être vendus. Impression de vide.* В изучаемой пьесе А.П. Чехова эмотивный смысл пустоты выражается в том числе через ряд отрицаний: *Варя. Я так думаю, ничего у нас не выйдет. У него дела много, ему не до меня... и внимания не обращает. Бог с ним совсем, тяжело мне его видеть... Все говорят о нашей свадьбе, все поздравляют, а на самом деле ничего нет, все как сон... – VARIA. – Je crois que cela ne se fera pas. Il est très occupé et ne pense pas à moi. Que Dieu le bénisse! Il m'est pénible de le voir... Tout le monde parle de notre mariage ; tout le monde me félicite; et, au fond, il n'y a rien du tout. C'est comme un songe.* В данном отрывке прослеживается не только тоска по любви, но и идея внутренней пустоты, также успешно транслированная переводчиком: «*ничего у нас не выйдет*», «*ему не до меня*», «*внимания не обращает*», «*на самом деле ничего нет*» – «*cela ne se fera pas*», «*il... ne pense pas à moi*», «*il n'y a rien du tout*».

Тема одиночества для русского языкового сознания культурно маркирована, являясь одним из эмотивных смыслов-кластеров концепта ТОСКА: *Любовь Андреевна. ...У меня сегодня тяжело на душе, вы не можете себе представить. Здесь мне шумно, дрожит душа от каждого звука, я вся дрожу, а уйти к себе не могу, мне одной в тишине*

страшно. – MME RANIEVSKAIA. – ...*J'ai aujourd'hui un poids sur le cœur, vous ne pouvez vous en faire une idée. Il y a trop de bruit ici, mon âme tressaille à chaque son, je tremble toute. Et je ne peux pas me retirer chez moi. Seule, j'ai peur.* В данном отрывке переводчик опускает выражение «в тишине», оставляя лишь выражение «одной» – «seule». На наш взгляд, прием опущения при переводе, устраняющий указание на тишину, существенно меняет смысл данной реплики, ведь речь идет не просто о дискомфорте, а о переживании экзистенциального одиночества, невозможного без тишины, в атмосфере, наполненной звуками.

Тема одиночества передается автором через стремление героя наделить обыкновенный предмет мебели качествами живого существа: *Гаев. Это вещь... (Оцупав шкаф.) Дорогой, многоуважаемый шкаф! Приветствую твое существование, которое вот уже больше ста лет было направлено к светлым идеалам добра и справедливости; твой молчаливый призыв к плодотворной работе не ослабевал в течение ста лет, поддерживая (сквозь слезы) в поколениях нашего рода бодрость, веру в лучшее будущее и воспитывая в нас идеалы добра и общественного самосознания.* – GAIEV. – *Oui, c'est quelque chose! (Touchant l'armoire.) Chère armoire, je te respecte ! Salut à ta longue existence, vouée depuis plus d'un siècle à un lumineux idéal de justice et de bien. Ta silencieuse invite au travail ne s'est pas affaiblie. Tu entretiens (il s'attendrit) dans les générations de notre famille la foi en un avenir meilleur, et nous éveillés au bien et à la conscience sociale.* Использованное А.П. Чеховым словосочетание «сквозь слезы», выражающее тоску, передано глаголом *s'attendrir* («растрогаться»). Тем самым с выражения психологического состояния героя – слез – в переводе на французский язык акцент смещается на их причину – чувство («растрогаться»).

В целом в переводе пьесы «Вишневый сад» основные эмотивные смыслы-кластеры концепта ТОСКА транслированы успешно, но при этом отдельные смысловые компоненты модифицированы в силу разных причин.

Обратимся к тексту пьесы А.П. Чехова «Дядя Ваня» в переводе на французский язык, выполненном Т. Галевски и Б. Сермоном.

В пьесе «Дядя Ваня» концепт ТОСКА также является одним из доминантных. В результате анализа нами были выделены следующие эмотивные смыслы-кластеры данного концепта: образы слез, плача; тема страданий; тема гибели, разрушения, смерти, использование кладбищенских образов; воспоминания как выражение тоски по прошлому, молодости, по ушедшей любви; тоска как скука, томление, утомление; надежда, отчаяние; «остраненность» звукового пространства: паузы, тишина; идея стесненности, трудности дыхания; мотив вырубki леса.

Частым приемом репрезентации тоски в пьесе «Дядя Ваня» также является выражение идеи плача, слез: *Телегин (плачущим голосом). Ва-*

ня, я не люблю, когда ты это говоришь. Ну, вот, право... – *TÉLÉGUINE, d'une voix plaintive. – Vania, je n'aime pas que tu dises des choses pareilles. Oui, c'est vrai.* Встречаются случаи варьирования средств выражения во французском языке, что, вероятно, связано со стремлением избежать повторы: Елена Андреевна. *Ну, будет, будет... (Плачет.) Чудачка, и я заплакала... ELÈNA ANDRÉËVNA. – Allons, assez, assez!.. (Elle pleure.) Originale que je suis, moi aussi j'ai les larmes aux yeux!..*

Мы наблюдаем то, как автор и переводчик, используя прием повторения «...и плакать, плакать...» «...pleurer; je pleurerai...», передают высокий уровень душевных страданий героини, а также указывают на продолжительность, что усиливает эффект: Елена Андреевна. *...Буду играть и плакать, плакать, как дура. – ELÈNA ANDRÉËVNA. – ...je vais jouer et pleurer ; je pleurerai comme une bête...*

Эмотивный смысл тоски автор пьесы передает не только через образ слез, но и через тему страдания. Объединяя их, автор усиливает эффект, а переводчик – транслирует его: Елена Андреевна. *Я замучилась с ним... ...я раздражена и сегодня раз двадцать принималась плакать... – ELÈNA ANDRÉËVNA. – Je suis épuisée... ...Je suis agacée, et j'ai été prête à pleurer aujourd'hui, vingt fois...* Идея мученичества и страданий важна в чеховской пьесе, с ее помощью автор и переводчик создают и поддерживают атмосферу тоски в произведении. Автор использует различные средства для выражения темы душевных мучений, переводчик последовательно транслирует эмотивные смыслы: «мучительно – *accablant*», «невыносимая боль – *une douleur insupportable*», «мучительная боль – *une atroce souffrance*» и др.: Елена Андреевна. *Это мучительно... – ELÈNA ANDRÉËVNA. – C'est accablant!..*

В тексте пьесы эмоциональное воздействие от ощущения тоски в отдельных случаях нам представляется более выраженным, чем в переводе на французский язык. Так, тема страданий усиливается образом смерти, гибели: *Войницкий (загораживая ей дорогу). И если бы вы знали, как я страдаю от мысли, что рядом со мною в этом же доме гибнет другая жизнь – ваша! – VOÏNITSKI, lui barrant le chemin. – Et si vous saviez comme je souffre à la pensée qu'à côté de moi, dans cette maison, se perd une autre vie, la vôtre!..* Глагол «гибнуть» переводчик передает при помощи возвратного глагола «*se perdre*» (букв. «теряться», «пропадать»). Как следствие, в тексте перевода эффект эмоционального воздействия не столь силен, как в оригинале, поскольку речь идет не о гибели, а о пропаже жизни героини.

Вообще в пьесе А.П. Чехова «Дядя Ваня» эмотивный смысл, связанный со смертью, наиболее остро передает ощущение тоски, а транслиция этого компонента в переводе на французский язык оказывает сильное эмоциональное воздействие на читателя: *Войницкий. В такую*

погоду хорошо повеситься... – VOÏNITSKI. – *Par un temps pareil, il ferait bon de se pendre.* Тема смерти тесно связана с компонентом разрушения, в том числе разрушения личности: Соня. Зачем же, зачем вы разрушаете самого себя? – SONIA. *Pourquoi vous détruisez-vous vous-mêmes?* В этом фрагменте автор использует тему смерти применительно и к одушевленным, и неодушевленным объектам текста: здесь и «покойная сестра» – «*sœur défunte*», и «гибель мира» – «*la fin du monde*». О разрушении и гибели упоминается и в следующем отрывке: Войницкий. ...По твоей милости я истребил, уничтожил лучшие годы своей жизни! – VOÏNITSKI. – *Grâce à toi j'ai anéanti, détruit mes meilleures années...*

Известное выражение А.П. Чехова «Русский человек любит вспоминать, но не любит жить» демонстрирует важность темы воспоминаний для писателя, которая формирует один из кластеров концепта ТОСКА. Воспоминания о людях, о невозвратно ушедшей молодости, о былых устоях, о прошлом – темы, в которых реализуется ощущение тоски в пьесе Чехова. Русский безэквивалентный глагол «тосковать» очень точно передает это чувство щемящего воспоминания, тогда как выражение «*avoir le regret du passé*» – лишь сожаление: Серебряков. ...Каждую минуту тосковать о прошлом, следить за успехами других, бояться смерти... – SÉRÉBRIAKOV. – ...*À toute minute, avoir le regret du passé; suivre le succès des autres; craindre la mort...*

Для передачи эмотивного смысла тоски автор также подчеркивает старость как персонажа («моя старая галка – *ma vieille pie*»), так и обстановки («*все старо – tout est vieux*»), объединяя с кладбищенским мотивом («*смотрит в могилу – elle regarde la tombe*»): Войницкий. Ничего. Все старо... ничего не делаю и только ворчу, как старый хрен. Моя старая галка, татап, все еще лепечет про женскую эмансипацию; одним глазом смотрит в могилу... – VOÏNITSKI. – *Rien. Tout est vieux... ne fais rien, et que je grogne comme un vieux barbon. Maman, ma vieille pie, parle toujours de l'émancipation des femmes. D'un œil elle regarde la tombe...*

Любовь-воспоминание, переживаемая прежде всего теми чеховскими героями, которых в критике нередко называли «тургеневскими» персонажами [44. С. 84], занимает особое место в пьесе «Дядя Ваня», объединяясь у автора и у переводчика с темами старости, страданий, слез и отчаяния. Так, А.П. Чехов объединяет тему воспоминаний с темой старости, тоски по молодости и сопоставляет их в одном ряду повествования с темой смерти, что усиливает эмоциональный эффект тоски: Астров. ...Постарел, заработался, испошиллся, притупились все чувства, и, кажется, я уже не мог бы привязаться к человеку. Я никого не люблю и... уже не полюблю. Что меня еще захватывает, так это красота... В Великом посту у меня больной умер под хлороформом. – ASTROV. – ...*J'ai vieilli, j'ai trop travaillé, je me suis banalisé. Tous mes*

sentiments se sont émoussés, et il me semble que je ne pourrai plus m'attacher à un être. Je n'aime personne et... n'aimerai plus. Ce qui me touche encore, c'est la beauté... Pendant le grand carême, un malade est mort chez moi sous le chloroforme...

Обращаясь к теме невозможности любви, автор дополняет ее мотивом отчаяния, что, безусловно, усиливает эмоциональность переживаемого. Переводчик транслирует это чувство: *Соня. ...Это такое страдание! У меня нет никакой надежды, нет, нет! (В отчаянии.) – SONIA. – ...C'est si douloureux! Je n'ai plus aucun espoir, aucun! (Désespérée.)*

Тоска, сопряженная со страданием, прослеживается и в следующем примере. Авторское «с тоской» переводчики передают как «avec une profonde tristesse», репрезентируя тоску как глубокую печаль: *Войницкий. Это острое чувство стыда не может сравниться ни с какою болью. (С тоской.) Невыносимо! – VOÏNITSKI. – Aucune souffrance n'est comparable à ce sentiment de honte que je ressens – si aigu... (Avec une profonde tristesse.) C'est insupportable!*

Мы наблюдаем вариативность перевода имени концепта ТОСКА в чеховском тексте на французский язык – это не только *le regret* («сожаление»), *une profonde tristesse* («глубокая печаль»), но и *l'angoisse* («тревожность»): *Елена Андреевна. Вы целый день жужжите, все жужжите – как не надоест! (С тоской.) Я умираю от скуки, не знаю, что мне делать. – ELÈNA ANDRÉËVNA. – Vous bourdonnez toute la journée; comment cela ne vous ennuie-t-il pas? (Avec angoisse.) Je meurs d'ennui; je ne sais que faire.*

В пьесе «Дядя Ваня» наблюдается актуализация таких эмотивных смыслов концепта ТОСКА, как «скука», «томление». Русское «скучать» находит у переводчиков различные способы репрезентации: *Соня. ...Не скучай, родная. (Смеясь.) Ты скучаешь, не находишь себе места, а скука и праздность заразительны. – SONIA. – ...Prends ton temps; tu t'habitueras, toi aussi. (Elle l'embrasse.) Ne t'ennuie pas, ma chère âme! Tu t'ennuies et ne trouves pas ton emploi. Or l'ennui et l'oisiveté sont contagieux.* Представление тоски как томления души присутствует как в смысле физической усталости (*Войницкий. Что томитесь?.. – VOÏNITSKI. – Pourquoi languir?*), так и в психологическом смысле изнурительного ожидания: *Елена Андреевна. У этого доктора утомленное, нервное лицо... ...мы нудные, скучные люди! Нудные! – ELÈNA ANDRÉËVNA. – Ce docteur a une figure fatiguée, nerveuse... ...nous sommes tous les deux des gens ennuyés et ennuyés. Oui, je dis bien!..*

В целом изученный перевод на французский язык пьесы А.П. Чехова «Дядя Ваня» представляет результат успешной трансляции эмотивных смыслов художественного концепта ТОСКА, получающих в произведении авторскую интерпретацию.

Заключение

Эмоциональный концепт ТОСКА является одним из ключевых концептов русской лингвокультуры, поскольку представляет собой выражение не просто отрицательно окрашенной эмоции, а экзистенциального переживания русского человека. Данный концепт, не имеющий четко очерченной структуры и жестких границ, представляет собой сложный семантический комплекс, обладающий единством содержания и способов репрезентации, и является одним из ключевых в художественном пространстве драматургических текстов А.П. Чехова, своего рода «камертоном» чеховского настроения. «...Настоящим, единственным героем Чехова» является «безнадежный человек», человек, слившийся с тоской, это чувство неотделимо от него [45. С. 10].

Исследование подтвердило, что передача смыслов русского концепта ТОСКА на французский язык осложняется отсутствием в лексической системе французского языка лексемы, способной адекватно передавать имя данного концепта, что обусловлено широтой и разнообразием его смысловой структуры. В текстах рассматриваемых пьес А.П. Чехова наблюдается вариативность перевода имени концепта ТОСКА на французский язык: *le regret* («сожаление»), *une profonde tristesse* («глубокая печаль»), *l'angoisse* («тревожность»), *le désespoir* («отчаяние»). В целом пьесы «Вишневый сад» и «Дядя Ваня» репрезентируют общие эмотивные смыслы-кластеры переживания этого сложного концепта: образы слез; высокую степень эмоциональной напряженности – страдания, отчаяния; значимое звуковое пространство художественного текста, включая тишину как художественный прием; тему смерти; внутренней и внешней пустоты и разрушения; тему сожаления о необратимо ушедших любви и молодости; переживание одиночества и покинутости; скуку и томление; образ сжатия, стесненного дыхания.

При этом «чеховская тоска» в исследуемых пьесах ощутимо разная. Так, если в «Вишневом саду» доминантным смыслом данного концепта является направленность в прошлое, это тоска по созиданию, цветению, по старым устоям и обычаям, по покою и нетревожной атмосфере в доме, то в пьесе «Дядя Ваня» отсутствует кластер пустоты, при этом актуализированы смыслы тоски по молодости и щемящей грусти от приближающейся старости, а доминантным смыслом становится любовь-воспоминание.

Обратившись к переводам пьес А.П. Чехова на французский язык, мы проследили, каким образом эмотивные смыслы концепта ТОСКА транслированы во франкоязычную лингвокультуру. Трансфер сложной структуры авторского художественного концепта, имеющего размытые границы, при переводе чеховского текста на французский

язык, тем не менее, можно считать не только возможным, но и успешным. Мы согласны с тем, что «национально-специфичный образ мыслей – это не абстракция или фантом типа пресловутой “загадочной русской души”» [46], а совокупность психических процессов постижения мира в преломлении художника, которая вполне может быть ретранслирована в другую культуру без существенных потерь. Переводчики в большинстве случаев находят эквивалентные средства актуализации эмотивных смыслов во французском языке, однако анализ выявил также случаи нейтрализации эмотивного содержания концепта при его трансляции в результате использования приема опущения, неудачного выбора синонима, редукции смысловой структуры единицы. В частности, случаи модификации смысловых компонентов можно объяснить безэквивалентной природой некоторых единиц русского языка (*тосковать, томиться*). Однако сравнение именно целых концептуальных структур, а не отдельных их элементов позволяет «избежать такой опасности, как абсолютизация индивидуальных лингвистических особенностей отдельных слов в качестве показателей различий в менталитетах носителей разных языков» [10. С. 22].

Кластерный анализ эмоционального концепта, представленный в исследовании, предполагает изучение не отдельных языковых единиц, а целых подмножеств-кластеров, которые, будучи достаточно разнородными, способствуют реконструкции сложной, «калейдоскопической» организации концепта. В каждом кластере происходит аттракция языковых средств, выражающих различные грани эмоций. Сравнение не отдельных слов, а целых полей дает возможность сформировать более объективное представление о языковой концептуализации явлений, в том числе эмоций, и избежать утверждения об отсутствии или наличии в языке каких-то слов (в частности, точных переводных эквивалентов словам другого языка) с непременным отсутствием и наличием каких-то ментальных, когнитивных и эмоциональных особенностей у носителей данного языка [10. С. 27].

В целом мы считаем, что кластерный анализ представляет собой эффективный метод для сравнительно-сопоставительного изучения эмоционального концепта в различных лингвокультурах, актуализированного в художественном тексте. Использование кластерного анализа в русле данного исследования дало возможность выявить авторскую концептуализацию эмоции, а также проследить полноту и эквивалентность ее трансляции в переводе художественного произведения на другой язык. Переводчик становится, таким образом, уникальным интерпретатором концептуальных смыслов авторского художественного текста, который реконструирует их средствами другого языка. Именно от глубины проникновения переводчика в концептуальное пространство художественного текста зависит восприятие читателем ключевых смыслов, заложенных автором произведения.

Список источников

1. **Бабенко Л.Г.** Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1989. 184 с.
2. **Красавский Н.А.** Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. Волгоград : Перемена, 2001. 495 с.
3. **Шаховский В.И.** Национально-культурная специфика эмоций в языке оригинала и ее отражение в языке перевода // Тетради переводчика: Научно-теоретический сборник. Вып. 23 / под ред. С.Ф. Гончаренко. М. : Высш. шк., 1989. С. 74–83.
4. **Шаховский В.И.** Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. 2-е изд. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 128 с.
5. **Сюткина Н.П., Шустова С.В.** Эмотивно-экспрессивно-каузативный категориальный семантический субкомплекс // Евразийский гуманитарный журнал. 2019а. № 2. С. 106–111.
6. **Сюткина Н.П., Шустова С.В.** Эмотивно-интенсивно-каузативный категориальный семантический субкомплекс // Теоретическое и прикладное языкознание. 2019б. Т. 5, № 4. С. 133–139.
7. **Shustova S.V., Siutkina N.P., Belova L.A., Shlykhova S.S., Shestakova O.V.** Functioning of emotive causatives in categorial semantic complexes // Revista Entrelenguas. 2021. Vol. 7, № 4. P. 984–988.
8. **Бабенко Л.Г.** Моделирование семантики русских синонимов в идеографическом словаре (на материале словарных статей синонимов с эмотивной семантикой) // Вопросы лексикографии. 2018. № 13. С. 81–99.
9. **Babenko L.G.** Integration of the mental spaces in lexicographic interpretation (as exemplified in the lexis of emotions in ideographic dictionaries) // Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki. 2018. № 4. P. 67–77.
10. **Апресян В.Ю.** Опыт кластерного анализа: русские и английские эмоциональные концепты // Вопросы языкознания. 2011. № 1. С. 19–51.
11. **Невзорова С.В., Волостных И.А.** Вербализация концепта ТОСКА в русском и французском языках (лексикографический анализ номинантов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2009. № 2 (4). С. 197–200.
12. **Извекова Т.Ф.** Место ключевых концептов языка в формировании национального сознания и особенности их функционирования в художественном дискурсе // Филология и человек. 2012. № 1. С. 109–116.
13. **Гураль С.К., Петрова Г.И., Травина И.И., Головкин О.С.** Художественный текст как объект перевода с использованием дискурсивного анализа // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 1. С. 10–24.
14. **Гураль С.К., Петрова Г.И., Смокотин В.М.** Выразить невыразимое: возможности синергетических усилий лингвистики и философии // Язык и культура. 2018. № 42. С. 6–18.
15. **Везибицкая А.** Язык. Культура. Познание. М. : Русские словари, 1997. 416 с.
16. **Красавский Н.А.** Концепт ТОСКА в русской лингвокультуре // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 20–23.
17. **Петренко В.Ф.** Основы психосемантики. М. : Эксмо, 2010. 480 с.
18. **Шаховский В.И.** Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. 2-е изд., испр. и доп. М. : URSS, 2008. 208 с.
19. **Апресян Ю.Д.** Избранные труды. Т. 1: Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М. : Языки русской культуры, 1995. 472 с.
20. **Головановская М.К.** Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка. М. : Диалог: МГУ, 1997. 279 с.
21. **Порус В.Н.** Тоска по бытию (А.П. Чехов и философия культуры) // Дом Бурганова. Пространство культуры. М., 2011. № 3. С. 8–26.

22. *Гураль С.К., Смокотин В.М.* Межъязыковая и межкультурная коммуникация в период глобализации // *Язык и культура*. 2013. № 4 (24). С. 14–24.
23. *Клобуков П.Е.* Эмоции, сознание, культура (особенности отражения эмоций в языке) // *Язык, сознание, коммуникация* : сб. ст. / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М. : Филология, 1998. Вып. 4. С. 110–124.
24. *Грицанов А.А., Абушенко В.Л., Евелькин Г.М., Соколова Г.Н., Терещенко О.В.* Социология: Энциклопедия. Минск : Книжный Дом, 2003. 1312 с.
25. *Нургалиева Н.Х.* Кластерный подход в лингвистическом анализе (на материале корпусно-лингвистического анализа заимствований из английского языка (англицизмов) в немецком языке) // *Вестник Башкирского университета. Филология и искусствоведение*. 2013. № 2. С. 454–460.
26. *Жолковский А.К.* Избранные статьи о русской поэзии. Инварианты, структуры, стратегии, интертексты / отв. ред. Л.Г. Панова. М. : РГГУ, 2005. 654 с.
27. *Озерова Е.Г.* Кластерное моделирование интертекстуальности поэтической прозы // *Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования*. 2011. № 16. С. 74–81.
28. *Чехов А.П.* Пьесы. М. : Худ. лит., 1982. 304 с.
29. *Чехов А.* Вишневый сад: пьесы. СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2014. 320 с.
30. *Tchekhov A.* Uncle Vania / Traduction de Tonia Galievsky et Bruno Sermonne, commentaires et notes de Patrice Pavis. LGF Éditeur, Le Livre de Poche, 1986. 160 p.
31. *Tchekhov A.* La Cerisaie / Théâtre / Traduction de Denis Roche. P. : Éditions Robert Laffont S.A., 1996. P. 655–710.
32. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М. : Рус. яз., 1997. 763 с.
33. *Даль В.И.* Толковый словарь русского языка. Современная версия. М. : Эксмо-Пресс, 2001. 736 с.
34. *Черных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. М. : Рус. яз., 1999. Т. 2. 560 с.
35. *Чеснокова Л.В.* Тоска как национальный концепт русской культуры // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2012. № 9-1. С. 195–200.
36. *Колесов В.В.* Древняя Русь: наследие в слове : в 5 кн. СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2004. Кн. 3: Бытие и быт. 400 с.
37. *Димитрова Е.В.* Трансляция эмотивных смыслов русского концепта «тоска» во французскую лингвокультуру : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2001. 173 с.
38. *Булыгина Т.В., Шмелёв А.Д.* Языковая концептуализация мира на материале русской грамматики. М., 1997. 576 с.
39. *Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелёв А.Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира. М., 2005. 219 с.
40. *Wierzbicka A.* Dusa ('soul'), toska ('yearning'), sud'ba ('fate'): three key concepts in Russian language and Russian culture // *Metody formalne w opisie jezykow slowianskich*. Bialystock : Bialystok University Press, 1990. P. 13–32.
41. *Степанов Ю.С.* Константы: словарь русской культуры. М. : Академический проект, 2004. С. 992.
42. *Иванова А.Н.* Семантическое поле эмоций в русском и украинском языках (на примере слова «тоска») // *Проблеми з зівставної семантики : збірник статей за доповідями міжнародної наукової конференції*. Київ, 1998. С. 107–109.
43. *Седых А.П., Феоктистова Е.Е.* Ключевые национальные концепты во французской лингвокультуре // *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2010. № 1. С. 55–61.
44. *Зайцева Т.Б.* Чехов и Киркегор о любви-воспоминании // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2012. № 5. С. 82–87.
45. *Шестов Л.* Творчество из ничего (А.П. Чехов). М. : КМК Sci. press, 2000. 54 с.

46. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. М. : Гос. ИРЯ, 2000. 303 с.

References

1. Babenko L.G. (1989) Leksicheskie sredstva oboznacheniya emotsii v russkom yazyke [Lexical means of designating emotions in Russian]. Sverdlovsk: Izd-vo Ural'skogo universiteta. 184 p.
2. Krasavskii N.A. (2001) Emotsional'nye kontsepty v nemetskoj i russkoj lingvokul'turakh [Emotional concepts in German and Russian linguistic cultures] / Monografiya. Volgograd: Peremena. 495 p.
3. Shakhovskii V.I. (1989) Natsional'no-kul'turnaya spetsifika emotsii v yazyke originala i ee otrazhenie v yazyke perevoda [National and cultural specificity of emotions in the original language and its reflection in the target language] // Tetradi perevodchika: Nauchno-teoreticheskii sbornik. 23. M.: Vyssh. shkola. pp. 74-83.
4. Shakhovskii V.I. (2013) Emotsii: Dolingvistika, lingvistika, lingvokul'turologiya [Emotions: pre-linguistics, linguistics, linguoculturology]. Izd. 2-e. M.: Knizhnyi dom LIBROKOM. 128 p.
5. Syutkina N.P., Shustova S.V. (2019a) Emotivno-ekspressivno-kauzativnyi kategorial'nyi semanticheskii subkompleks [Emotive-expressive-causative categorial semantic subcomplex] // Evraziiskii gumanitarnyi zhurnal. 2. pp. 106-111.
6. Syutkina N.P., Shustova S.V. (2019b) Emotivno-intensivno-kauzativnyi kategorial'nyi semanticheskii subkompleks [Emotive-intensive-causative categorial semantic subcomplex] // Teoreticheskoe i prikladnoe yazykoznanie. Vol. 5. 4. pp. 133-139.
7. Shustova S.V., Syutkina N.P., Belova L.A., Shlykhova S.S., Shestakova O.V. (2021) Functioning of emotive causatives in categorial semantic complexes // Revista Entrelinguas. Vol. 7. 4. pp. 984-988.
8. Babenko L.G. (2018a) Modelirovanie semantiki russkikh sinonimov v ideograficheskom slove (na materiale slovarnykh statej sinonimov s emotivnoy semantikoj) [Modeling the semantics of Russian synonyms in an ideographic dictionary (on the basis of dictionary entries of synonyms with emotive semantics)] // Voprosy leksikografii. 13. pp. 81-99.
9. Babenko L.G. (2018b) Integration of the mental spaces in lexicographic interpretation (as exemplified in the lexis of emotions in ideographic dictionaries) // Voprosy Kognitivnoy Lingvistiki. 4. pp. 67-77.
10. Apresyan V.Yu. (2011) Opyt klaster'nogo analiza: russkie i angliiskie emotsional'nye kontsepty [The experience of cluster analysis: Russian and English emotional concepts] // Voprosy yazykoznanii. 1. pp. 19-51.
11. Nevzorova S.V., Volostnykh I.A. (2009) Verbalizatsiya kontsepta TOSKA v russkom i frantsuzskom yazykakh (leksikograficheskii analiz nominantov) [Verbalization of the concept SORROW in Russian and French (lexicographic analysis of the nominees)] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2 (4). pp. 197-200.
12. Izvekova T.F. (2012) Mesto klyuchevykh kontseptov yazyka v formirovanii natsional'nogo soznaniya i osobennosti ikh funktsionirovaniya v khudozhestvennom disкурсе [The place of the key concepts of the language in the formation of national consciousness and the features of their functioning in artistic discourse] // Filologiya i chelovek. 1. pp. 109-116.
13. Gural' S.K., Petrova G.I., Travina I.I., Golovko O.S. (2019) Khudozhestvennyi tekst kak objekt perevoda s ispol'zovaniem diskursivnogo analiza [Literary text as an object of translation using discourse analysis] // Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznanii i pedagogiki. 1. pp. 10-24.
14. Gural' S.K., Petrova G.I., Smokotin V.M. (2018) Vyrazit' nevyrazimoe: vozmozhnosti sinergeticheskikh usilij lingvistiki i filosofii [To express the unspeakable: possibilities of synergistic efforts of linguistics and philosophy] // Yazyk i kul'tura. 42. pp. 6-18.

15. Vezhbitskaya A. (1997) Yazyk. Kul'tura. Poznanie [Language. Culture. Cognition]. M.: Rus. Slovarei. 416 p.
16. Krasavskii N.A. (2009) Kontsept TOSKA v russkoi lingvokul'ture [The concept of SORROW in Russian linguistic culture] // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 7. pp. 20-23.
17. Petrenko V.F. (2010) Osnovy psikhosemantiki [Fundamentals of psychosemantics]. M.: Eksmo. 480 p.
18. Shakhovskii V.I. (2008) Kategorizatsiya emotsii v leksiko-semanticheskoi sisteme yazyka [Categorization of emotions in the lexico-semantic system of the language]. 2-e izd., ispr. i dop. M. 208 p.
19. Apresyan Yu.D. Izbrannye Trudy [Selected works]. Vol. 1. Leksicheskaya semantika. Sinonimicheskie sredstva yazyka. M.: Yazyki russkoi kul'tury. 472 p.
20. Golovanivskaya M.K. (1997) Frantsuzskii mentalitet s tochki zreniya nositelya russkogo yazyka [French mentality from the point of view of a native Russian speaker]. M.: Dialog. MGU. 279 p.
21. Porus V.N. (2011) Toska po bytiyu (A.P. Chekhov i filosofiya kul'tury) [Sorrow for being (A.P. Chekhov and the philosophy of culture)] // *Dom Burganova. Prostranstvo kul'tury*. M. 3. pp. 8-26.
22. Gural' S.K., Smokotin V.M. (2013) Mezhjazykovaya i mezhkul'turnaya kommunikatsiya v period globalizatsii [Interlingual and intercultural communication in the period of globalization] // *Yazyk i kul'tura*. 4 (24). pp. 14-24.
23. Klobukov P.E. (1998) Emocii, soznanie, kul'tura (osobennosti otrazheniya emocii v yazyke) [Emotions, consciousness, culture (features of the reflection of emotions in the language)] // *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya: sb. statei*. M.: Filologiya. 4. pp. 110-124.
24. Gritsanov A.A., Abushenko V.L., Evel'kin G.M., Sokolova G.N., Tereshchenko O.V. (2003) Sotsiologiya: Entsiklopediya [Sociology: Encyclopedia]. Minsk : Knizhnyi Dom. 1312 p.
25. Nurgalieva N.Kh. (2013) Klasternyi podkhod v lingvisticheskom analize (na materiale korpusnolingvisticheskogo analiza zaimstvovaniy iz angliiskogo yazyka (anglitsizmov) v nemetskom yazyke) [Cluster approach in linguistic analysis (based on the corpus-linguistic analysis of borrowings from the English language (anglicisms) in German)] // *Vestnik Bashkirskogo universiteta. Filologiya i iskusstvovedenie*. 2. pp. 454-460.
26. Zholkovskij A.K. (2005) Izbrannye stat'i o russkoi poezii. Invarianty, struktury, strategii, interteksty [Selected articles about Russian poetry. Invariants, structures, strategies, and intertexts] / *Otv. red. L.G. Panova*. M.: RGGU. 654 p.
27. Ozerova E.G. (2011) Klasternoe modelirovanie intertekstual'nosti poeticheskoi prozy [Cluster modeling of the intertextuality of poetic prose] // *Nauchnyi vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Seriya: Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*. 16. pp. 74-81.
28. Chekhov A.P. (1982) Pjesy [Plays]. M.: Khudozhestvennaya literatura. 304 p.
29. Chekhov A. (2014) Vishnevyy sad: pjesy [Cherry garden: plays]. SPb.: Azbuka, Azbuka-Attikus. 320 p.
30. Tchekhov A. (1986) Oncle Vania / Traduction de Tonia Galievsky et Bruno Sermonne, commentaires et notes de Patrice Pavis. LGF Éditeur, Le Livre de Poche. 160 p.
31. Tchekhov A. (1996) La Cerisaie // Théâtre / Traduction de Denis Roche. Paris: Éditions Robert Laffont S.A. pp. 655-710.
32. Ozhegov S.I. (1997) Slovar' russkogo yazyka [Dictionary of the Russian language]. M.: Russkij yazyk. 763 p.
33. Dal' V.I. (2001) Tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. M.: EKSMO-Press. Vol. IV. 736 p.
34. Chernyh P.Ya. (1999) Istoriko-etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka: v 2-h t [Historical and etymological dictionary of the modern Russian language: in 2 volumes]. M.: Russkij yazyk. Vol. 2. 560 p.

35. Chesnokova L.V. (2012) Toska kak nacional'nyj koncept russkoj kul'tury [Sorrow as a national concept of Russian culture] // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 9-1. pp. 195-200.
36. Kolesov V.V. (2004) Drevnyaya Rus': nasledie v slove v 5-ti kn. [Ancient Rus': heritage in the word: in 5 books]. SPb.: Filologicheskij fakul'tet SPbGU,. Book 3. Bytie i byt. 400 p.
37. Dimitrova E.V. (2001) Translyatsiya emotivnykh smyslov russkogo kontsepta 'toska' vo frantsuzskuyu lingvokul'turu [Translation of the emotive meanings of the Russian concept 'sorrow' into French linguoculture]. Philology cand. dis. Volgograd. 173 p.
38. Bulygina T.V., Shmelev A.D. (1997) Yazykovaya kontseptualizatsiya mira na materiale russkoj grammatiki [Linguistic conceptualization of the world on the basis of Russian grammar]. M. 576 p.
39. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. (2005) Klyuchevye idei russkoj yazykovoi kartiny mira [Key ideas of the Russian linguistic worldview]. M. p. 52.
40. Wierzbicka A. (1990) Dusa ('soul'), toska ('yearning'), sud'ba ('fate'): three key concepts in Russian language and Russian culture // Metody formalne w opisie jezykow slowianskich. Bialystock: Bialystok University Press. pp. 13-32.
41. Stepanov Yu.S. (2004) Konstanty: slovar' russkoj kul'tury [Constants: dictionary of Russian culture]. M.: Akademicheskii proekt. p. 992.
42. Ivanova A.N. (1998) Semanticheskoe pole emotsii v russkom i ukrainskom yazykakh (na primere slova 'toska') [The semantic field of emotions in the Russian and Ukrainian languages (on the example of the word 'sorrow')] // Problemi z zistavnoi semantiki. Zbirnik statei za dopovidyami mizhdunarodnoi naukovo konferentsii. Kiev. pp. 107–109.
43. Sedykh A.P., Feoktistova E.E. (2010) Klyuchevye natsional'nye kontsepty vo frantsuzskoi lingvokul'ture [Key national concepts in French linguoculture] // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 1. pp. 55-61.
44. Zaitseva T.B. (2012) Chekhov i Kirkegor o lyubvi-vospominanii [Chekhov and Kierkegaard about love-remembrance] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 5. pp. 82-87.
45. Shestov L. (2000) Tvorchestvo iz nichego (A.P.Chekhov) [Creativity from nothing (A.P. Chekhov)]. M. : KMK Sci. press. 54 p.
46. Kulibina N.V. (2000) Khudozhestvenny'j tekst v lingvodidakticheskom osmy'slenii: Monografiya [Literary text in linguodidactic comprehension]. M.: Gos. IRYa. 303 p.

Информация об авторах:

Хорошева Н.В. – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики и перевода, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия). E-mail: romanphyl@gmail.com

Мадей Е.Д. – докторант, Университет им. Коменского (Братислава, Словакия). E-mail: lizaveta.madej@uniba.sk

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Khorosheva N.V., Ph.D. (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Linguistics and Translation, Perm State National Research University (Perm, Russia). E-mail: romanphyl@gmail.com

Madej E.D., Doctoral Student, University named after Komensky (Bratislava, Slovakia). E-mail: lizaveta.madej@uniba.sk

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 372.881.11.1

doi: 10.17223/19996195/63/6

Отечественный художественный фильм как средство формирования патриотических качеств у студентов на занятиях по иностранному языку

**Маргарита Анастасовна Ариян¹, Марина ВIANоровна Золотова²,
Юлия Николаевна Карпова³**

¹ *Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия*

^{2,3} *Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
Нижний Новгород, Россия,*

¹ *fenkot603@yandex.ru*

² *mviazolotova@gmail.com*

³ *mskarpova@inbox.ru*

Аннотация. Рассматривается проблема патриотического воспитания студентов средствами иностранного языка. В условиях мирового цивилизационного и ценностного кризиса, утраты человечеством традиционных духовно-нравственных ориентиров, а также деструктивного идеологического воздействия на современную Россию со стороны стран Запада, которое особенно усилилось с началом специальной военной операции, проводимой Российской Федерацией на Украине, и сейчас представляет угрозу самому существованию нашего государства, особенно насущным является духовно-нравственное развитие российской молодежи, формирование гражданской идентичности и патриотизма.

С учетом сложившейся в мире политической ситуации сегодня задача возрождения патриотических ценностей среди молодежи в процессе профессионального образования становится первоочередной. Целью патриотического воспитания является воспитание любви к своей стране, уважения к ее культурному наследию. Патриотические качества, как известно, не заложены генетически. Помимо семьи и других институтов социализации они приобретаются в процессе образования в школе и университете. К сожалению, сегодня приходится констатировать тот факт, что результаты работы образовательных учреждений в направлении патриотического воспитания малоэффективны. Молодежь находится под сильным воздействием системы ценностей западной и американской культур, таких как идеализация материальных благ, рационализм, индивидуализация – независимость от общества. Кроме того, на нее оказывается сильнейшее давление со стороны враждебно настроенных по отношению к России стран посредством СМИ, что крайне негативно влияет на отношение молодого поколения к своей стране, порождает антипатриотические настроения, ведет к утрате нравственных и этических норм и культурных ценностей. Вузы в нашей стране всегда были основными центрами не только профессионального образования молодежи, но и их патриотического воспитания. И сегодня одной из первооче-

редных задач современных вузов является формирование у студентов базовых качеств личности: гражданственности, нравственности, духовности, патриотизма.

Основной целью данного исследования является конкретизация таких понятий, как «патриотические» и «гражданские» качества личности современного русского человека, а также поиск новых и эффективных путей их формирования в процессе обучения иностранному языку. Патриотизм – сложное, многогранное понятие, именно этот фактор является ключевым в выборе приемов и средств для его воспитания. Все средства, используемые в образовательном процессе, должны быть направлены на достижение поставленной цели, а именно на создание условий для формирования у студентов высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению конституционных обязанностей по защите интересов Родины и воинского долга на основе освоения системы общественно-государственных, патриотических ценностей.

Существует множество современных средств воспитания патриотизма и гражданственности, включая использование учебных материалов, культурных мероприятий и интерактивных заданий. Мы сосредоточили наше внимание на применении российских художественных фильмов как на важном ресурсе воспитательного воздействия. Художественный фильм патриотического характера позволяет, как и любой другой художественный фильм, обучить студентов всем видам речевой деятельности, играет важную роль в совершенствовании лингвистических навыков, формирует коммуникативные навыки. Еще одним преимуществом использования патриотических художественных фильмов в процессе обучения иностранному языку является реалистичность изображения происходящих на экране событий, отсутствие выраженной назидательности, интересный сюжет, музыкальное сопровождение, присутствие ярких красок. Все это усиливает восприятие, вызывает сочувствие, сопереживание, гордость за слова и поступки героев фильмов, желание быть в чем-то на них похожими, расширяет кругозор обучающихся в области истории и культуры своей страны, способствует воспитанию гражданских качеств личности, нравственности и духовности. Практика применения таких фильмов в обучении иностранному языку пока не является распространенной, так как отечественных художественных фильмов, переведенных на английский язык, еще очень немного. В этой ситуации отечественные патриотические фильмы с английскими субтитрами могут быть использованы как средство формирования патриотических чувств у студентов. Во многом такой вид учебной работы обладает большим воспитательным потенциалом, однако успешное использование подобных фильмов зависит от многих факторов, в том числе от критериев и методологии их отбора. Попытку решения этих проблем предприняли авторы статьи.

Ключевые слова: патриотизм, моральные ценности, духовный кризис, художественный фильм, образовательный потенциал, гражданская идентичность

Для цитирования: Ариян М.А., Золотова М.В., Карпова Ю.Н. Отечественный художественный фильм как средство формирования патриотических качеств у студентов на занятиях по иностранному языку // Язык и культура. 2023. № 63. С. 100–120. doi: 10.17223/19996195/63/6

Domestic feature film as a means of forming patriotic qualities among students in a foreign language class

Margarita A. Aryan¹, Marina V. Zolotova², Yulia N. Karpova³

¹ *Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov, Nizhny Novgorod, Russia*

^{2,3} *Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod*
¹ *fenkot603@yandex.ru*

² *myiazolotova@gmail.com*

³ *mskarpova@inbox.ru*

Abstract. The article deals with the problem of patriotic education of students by means of a foreign language. In the conditions of the global civilizational and value crisis, the loss of traditional spiritual and moral values, as well as the destructive ideological impact on modern Russia from Western countries, which has especially intensified with the beginning of a special military operation carried out in Ukraine by the Russian Federation and now poses a threat to the very existence of our state, spiritual and moral development of Russian youth, the formation of civic identity and patriotism become priorities.

Taking into account the current political situation in the world, today the process of reviving patriotic values among young people in the process of professional education is becoming especially important. The purpose of patriotic education is to cultivate love for the country as well as respect for its cultural heritage. Patriotic qualities are not genetically determined. In addition to the family and other institutions of socialization, they are acquired in the educational process at school and university. Unfortunately, today we have to admit that the results of the work of educational institutions in the sphere of patriotic education are ineffective, since young people are exposed to the value system of Western and American cultures, such as the idealization of material wealth, rationalism, individualization which means independence from the society. In addition, youth is subjected to strong pressure from countries hostile to Russia through the media, which has a negative impact on their attitude towards their own country, generates anti-patriotic sentiments, leads to the loss of moral and ethical norms and cultural values. Universities in our country have always been the main centers not only for the professional education of students, but for their patriotic education as well. Today, one of the priorities of modern universities is the formation of such personality traits of as citizenship, morality, spirituality, and patriotism.

The main purpose of this study is to specify such concepts as "patriotic" and "civilian" qualities of a modern Russian citizen and search for new and effective ways of their formation in the process of foreign language teaching. Patriotism is a complex, multifaceted concept. This factor should be considered when choosing teaching methods and means. All means used in the educational process should be aimed at creating conditions for the development of patriotic consciousness among students, a sense of loyalty to their Motherland, readiness to fulfill constitutional obligations to protect the interests of their country and military duty on the basis of a system of public-state, patriotic values.

There are many modern means of patriotism and citizenship development, including the use of educational materials, cultural and interactive activities. We focused our

attention on the use of Russian feature films as an important educational resource. A feature film of a patriotic nature, like any other feature film, makes it possible to teach students all types of speech activities, plays an important role in improving linguistic skills, and forms their communication skills. Another advantage of using patriotic feature films in the process of teaching a foreign language is the realism of the events taking place on the screen, the lack of pronounced edification, an interesting plot, good music, and bright colors. All these things enhance perception, evoke sympathy, empathy, pride in the words and actions of film characters, the desire to be similar to them in some way, broadens the horizons of students in the field of the history and culture of their country, and contributes to the development of civic personality traits, morality and spirituality. The practice of using such films in teaching a foreign language is not yet widespread, since there are still very few domestic feature films translated into English. In this situation, domestic patriotic films with English subtitles can be used as a means of forming patriotic feelings among students. In many ways, this type of educational work has great educational potential, but the successful use of such films depends on many factors, including the criteria and methodology for their selection.

Keywords: patriotism, moral values, spiritual crisis, feature film, educational potential, civic identity

For citation: Aryan M.A., Zolotova M.V., Karpova Yu.N. Domestic feature film as a means of forming patriotic qualities among students in a foreign language class. *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 100-120. doi: 10.17223/19996195/63/6

Введение

Необходимость изменения парадигмы общего и высшего образования, возврат к традиционной для России духовно-ценностной матрице стали сегодня особенно очевидны на фоне пропагандируемой коллективным западом «новой нормальности», мощной подмены понятий, в рамках которой оправдывается любая система ценностей и жизненных практик. Опасность переноса западных ценностей на российскую социокультурную почву значительно возросла, когда в 1990-х и 2000-х гг. в стране наметился отказ образования от функций воспитания и личностного развития обучающихся.

Переосмысление роли образования, попытка взглянуть на него как на важнейшую социальную технологию позволяют по-иному взглянуть на опыт советского и постсоветского образования и выработать отношение к нему как «ключевой сфере организации прорыва России в будущее» [1]. В научной литературе отмечается, что образование – это и «социальная мировоззренческая деятельность, обеспечивающая формирование и трансляцию ценностей и норм социального бытия, и еще ряд важнейших составляющих этого процесса, который является сложной системой, сочетающей элементы саморазвития и управляемого воздействия» [2].

Одной из ведущих ценностей национально-государственной идеологии является патриотизм, любовь к Родине, верность Отечеству,

преданность и стремление служить его интересам. Идея патриотизма всегда занимала особое место не только в духовной жизни российского общества, но и во всех самых важных сферах его деятельности – в идеологии, политике, культуре, экономике, экологии и т.д. В силу этого понимание современного российского патриотизма, формировавшегося на протяжении многовековой истории русской общественной мысли, является исходной задачей для выяснения его основ.

Патриотизм определяется духовным и нравственным климатом общества, его историческими корнями. Роль и значение патриотизма возрастают в сложные периоды истории, когда объективные тенденции развития общества сопровождаются войнами, социальными конфликтами, стихийными бедствиями, техногенными катастрофами и т.д.

Патриотизм не является природным фактором, а представляет собой социальное качество, которое формируется в процессе воспитания и обучения. Подлинный патриотизм имеет гуманистическую сущность, что предполагает преданность своему Отечеству, любовь к своему народу, уважение к культуре и традициям, к историческому наследию, высокую степень ответственности за судьбу страны.

Тем самым, патриотизм является комплексом позитивных качеств, которые должны быть сформированы всеми институтами социализации, включая образовательные учреждения, такие как школы, техникумы, высшие учебные заведения.

Вузы в нашей стране всегда были основными центрами не только профессионального образования молодежи, но и патриотического воспитания. И сегодня одной из приоритетных задач современных вузов является формирование у студентов гражданственности, нравственности, духовности, патриотизма.

В связи с этим необходима целенаправленная воспитательная работа в высших учебных заведениях Российской Федерации. Необходимо заинтересовать студентов примерами из отечественной истории, напомнить, как интерпретировалось понятие «патриотизм» ранее, какие были главные определяющие символы прошлых лет, а именно самоотверженность, мужество, храбрость, честность, справедливость и др.

Анализ отечественной и зарубежной научной литературы показал, что целый ряд важных аспектов проблемы патриотического воспитания студентов нашёл отражение в психолого-педагогических и методических работах [3–10]. Одновременно в научной литературе фиксировалась недостаточная методическая проработка вопроса [11, 12].

Многие учебные дисциплины, преподаваемые в настоящее время в вузах («Литература», «История», «Религиоведение», «Философия»), имеют очевидный воспитательный потенциал. Нам представляется, что дисциплина «Иностранный язык» также обладает значительным потенциалом воспитательного воздействия на студентов.

Как известно, воспитание патриотических чувств – это целенаправленный процесс вовлечения студентов в различные виды учебной и внеучебной работы. В методике преподавания иностранного языка существует много средств, которые могут быть использованы в процессе формирования патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к защите интересов Родины и своего народа на основе освоения системы общественно-государственных, патриотических ценностей. Одним из таких средств является кинематограф. В данной работе проведён анализ проблемы использования отечественных кинофильмов в преподавании иностранного языка, проанализированы исследования по теории патриотического воспитания студентов, практики обучения иностранным языкам.

Материал и методология исследования

Проблемным полем нашего исследования является выявление потенциальных возможностей отечественных фильмов в патриотическом воспитании студентов на занятиях по иностранным языкам.

На целесообразность использования художественных фильмов на среднем и продвинутом этапах изучения иностранного языка указывал ещё в 1975 г. А.А. Леонтьев. Позже появились публикации, в которых подтверждалось, что просмотр фильмов на иностранном языке эффективно обеспечивает необходимый контекст, в том числе социокультурный, для развития восприятия речи на слух и говорения, вносит разнообразие в учебный процесс за счёт ярких зрительных образов, повышает мотивацию к изучению иностранного языка [13–15].

Методологической основой исследования являются коммуникативно-когнитивный и социокультурный подходы. Коммуникативный подход, как известно, является продолжением и конкретизацией личностно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам. Развитие иноязычных речевых умений происходит в условиях активной речемыслительной деятельности студентов в связи с предлагаемыми проблемными, нравственно заострёнными речевыми ситуациями. Это способствует активизации мотивационной и эмоционально-ценностной сфер обучающихся. Социокультурный подход обеспечивает условия для такой организации обучения иностранному языку, которая предполагает более глубокое проникновение в родную культуру, осознание себя активным её субъектом.

В качестве материала для исследования были использованы отечественные художественные фильмы патриотической направленности, описывающие проявления исключительной степени самоотверженности и героизма россиян на поле боя и в мирной жизни.

Ход и результаты исследования

Широко известно, что использование в учебном процессе по иностранным языкам аутентичных англоязычных фильмов или их фрагментов позволяет создавать необходимую «языковую среду», демонстрировать исторические, культурные, национальные традиции, социокультурные особенности стран изучаемого языка, а также предъявлять примеры использования языка его носителями в повседневной жизни. Кроме того, в научной литературе отмечается, что просмотр аутентичных фильмов позволяет приучать студентов обращать внимание на паралингвистические ситуации, правильно понимать смыслы, передаваемые с помощью языка тела, мимики, проксемики и т.п. [14]. Зрительные образы, музыкальное сопровождение оказывают сильное психологическое и эмоциональное воздействие на зрителей, обостряя восприятие и облегчая понимание общего, в том числе исторического контекста событий (время и место действия, характер героев и пр.) [16].

Признавая значительный обучающий потенциал аутентичных англоязычных фильмов, следует также отметить исключительные воспитательные возможности отечественного кинематографа, который, при условии правильного отбора фильмов и методически грамотно организованной работы с ними, способен вызывать сильные эмоциональные переживания, формировать у студентов ценностные ориентации, способствовать их социальному развитию.

Как известно, эмоциональные переживания являются одним из важнейших путей познания окружающего мира. Они регулируют процессы познания, стимулируют речемыслительную активность [17]. Эмоции выступают как некий «фильтр», избирательно пропускающий сквозь себя отдельные воздействия окружающего мира и придающий им определенную «окраску», субъективную значимость и модальность [18]. Эмоциональные переживания отражают личностную значимость и субъективное оценочное отношение человека к складывающимся ситуациям. Пережитая эмоционально информация закрепляется в сознании человека, «преломляется» через его личностную позицию и влияет на формирование его личностных ориентаций, убеждений, представлений о мире и о себе в этом мире [19].

Фильмы о непростых судьбах и героических поступках соотечественников в переломные для истории России моменты, военные драмы вызывают у молодёжи эмоциональный отклик и вдохновляют на любовь к Родине, на служение и защиту национальных интересов, так как патриотическая составляющая отражаемых событий получает здесь наиболее яркое воплощение. Синтез реализуемых в кинокартинах средств (актёрская игра, музыкальное сопровождение, умелый монтаж) вызывает сильные эмоциональные переживания, и это способствует не

только лучшему усвоению учебного материала, но и формирует личность обучающихся.

К фильмам патриотической направленности следует относить не только фильмы о героизме, который проявлялся на полях сражений, но и фильмы, демонстрирующие поступки людей высокого гражданского звучания (трудовые подвиги, правильный нравственный выбор героя в сложной ситуации и т.д.), пропагандирующие любовь к Родине.

Исследование показало, что отбор отечественных фильмов для развития социально ценных, патриотических качеств у обучающихся на занятиях и во вне учебное время может осуществляться в соответствии со следующими критериями:

- общая патриотическая направленность фильма;
- высокие художественные качества фильма и игры актёров;
- наличие в сюжете социально заостренных проблемных ситуаций, примеров соответствия высоким правилам нравственности, трудового героизма, самоотверженной защиты Отечества;
- степень близости к изучаемой разговорной теме или темам, изучаемым в рамках других учебных дисциплин;
- соответствие (непротиворечие) словарному запасу студентов;
- личностная значимость для студентов (кто-то из членов семьи совершал трудовые, спортивные и другие подвиги, участвовал в Великой Отечественной войне, чеченской, афганской войнах, сейчас воюет на Донбассе или осуществляет волонёрскую деятельность).

Обычно под патриотическим кино понимают фильмы о войне или военные драмы, но можно смотреть на патриотические фильмы гораздо шире. Патриотические фильмы в нашем понимании – это фильмы, показывающие граждан нашей страны с положительной стороны, изображающие их подвиги, пропагандирующие любовь к родине, людям. Героями таких фильмов могут быть не только военные, защищающие свою страну и народ во время войны и в мирное время, но и представители многих других профессий (врачи, учителя, юристы, журналисты), чья жизненная позиция, отношение к людям, к тому, что происходит в стране, могут служить примером нравственности, духовности и подлинного патриотизма, вызывать уважение и гордость за свою страну и народ [20].

Примером патриотических фильмов, которые дают основание для гордости за нашу страну, россиян и могут служить основой для дискуссии на занятиях по иностранному языку, являются такие отечественные кинокартины, как «Судьба человека», «А зори здесь тихие», «Офицеры», «Утомленные солнцем», из более поздних – «Легенда № 17», «Белый тигр», «Девятая рота», «В августе 44-го», «Гагарин: первый в космосе», «Диверсанты», «Небо», «Солнцепек» и многие другие.

Фильмы демонстрируются на русском языке с субтитрами на английском языке. В данном случае субтитры выполняют роль, отличную от той, которая закреплена за ними при просмотре фильмов на иностранном языке. Англоязычные субтитры обогащают студентов лексикой, которая воспринимается ими как необходимая для последующего выражения собственных мыслей в связи с просмотренным фильмом. В этом случае мотивация к запоминанию слов, словосочетаний, фразеологизмов значительно более высокая.

Использование отечественных фильмов как сюжетной основы для патриотического воспитания студентов вузов на занятиях по иностранному языку и во внеучебной деятельности не является общепринятой практикой. Поэтому организация процесса работы со студентами над художественным фильмом для достижения цели формирования гражданина и патриота требует специального рассмотрения.

Первым шагом является погружение студентов в исторический контекст, на фоне которого становятся очевидными проявления национального характера и мотивы поступков героев. Это обеспечивает студентам практическое понимание того, что означают понятия «гражданская идентичность», «патриотизм». На основе содержания просмотренного фильма они могут дать собственные дефиниции этих понятий, иллюстрируя их конкретными примерами. Это, кроме прочего, позволяет понять, насколько их собственные ценности совпадают с ценностями нашей страны. Использование дискуссии, дебатов, приёмов творческого письма, ролевых игр способствует развитию у студентов критического мышления, пониманию того, как сложно принимать решения и нести ответственность за них.

Особое значение также имеет вовлечение студентов в актуальные междисциплинарные проекты, которые побуждают их критически относиться к текущим событиям и проблемам, связанным с их страной и миром. Сотрудничество с общественными организациями, участие в волонтерском движении позволяют студентам претворять в жизнь их патриотические идеалы. Исследование показало эффективность таких приёмов, как создание презентаций на тему событий, показанных в фильме; анализ личностей героев и их поступков; написание диалогов, сценария, основанного на кинофильме или критического отзыва на него; постановка театрализованных сцен из фильма.

Разработанный авторами статьи курс «Художественный фильм как средство формирования патриотических качеств личности современного журналиста» для студентов 3-го курса Института филологии и журналистики ННГУ им. Н.И. Лобачевского, изучающих иностранный язык (английский) в качестве дисциплины по выбору и имеющих уровень владения языком B2, включает в себя работу над 11 фильмами, перечисленными выше.

В качестве примера работы над фильмом можно привести задания, разработанные для фильма «Небо».

Pre-viewing tasks

Task 1.

The title of the film we are going to watch is "The Sky". It was directed by Igor Kopylov. The television premiere of the film took place on June 13, 2022 on the Russia-1 TV channel.

What do you think the film is about? Give a short answer (ответы студентов: about a war", "about love", "about pilots", "about saving the world").

Такое задание дает возможность направить мыслительную деятельность студентов на предполагаемый предмет обсуждения.

Task 2.

The film is based on real events which took place during the military operation in Syria. What do you know about the operation? Why did the Russian military fight in Syria? (Сообщаем студентам некоторые факты, погружая их в исторический контекст. Однако пояснение не должно быть излишне детальным и оценочным, поскольку это помешает студентам сделать собственные выводы о героях и их поступках.)

The crew of the Russian Su-24 was shot down by a Turkish "Phantom" in the sky of Syria. Only Konstantin Murakhtin, the navigator-operator, managed to survive. What do you think happened next? Why did the story spread around the world? Why were so many people in the world shocked?

Watch the film by the next lesson and say what you think about the characters and their actions.

Поскольку фильм демонстрируется на родном языке обучающихся, этап While-viewing, целью которого является контроль понимания содержания фильма, на занятии отсутствует.

Post-viewing tasks

Task 1.

What is the main idea of the film you watched as your homework?

Task 2.

Answer the following questions:

1. When did the events of the film take place?
2. What happened in November 2015?
3. Why did Soshnikov's wife want him to quit military service?
4. How did he react to her request?
5. What episode from his life did Oleg Soshnikov remember when his wife was trying to persuade him to change his job?
6. What offer did Y. Grishin (Shoshnikov's fellow student from the military school) make to Soshnikov? What was the response? Why?
7. What do we know about Grishin's past life? How did he earn his living?

8. What did Soshnikov say when he saw he was not on the list of those officers going to Syria? What grounds did he give to his commander?

9. How did Gelena know that her husband's crew was going to Syria? What was her reaction? Why was she furious?

10. Did she manage to dissuade him from going to Syria?

11. Do you think Gelena anticipated his death?

12. How did Soshnikov die? What happened to the jet fighter and the crew?

13. What words did Soshnikov's son say at his funeral?

14. Do you think that Soshnikov's son will be a pilot too?

15. What did Soshnikov promise his father as a child? Did he keep his promise?

Task 3.

Choose those phrases from the dialogues that characterize the heroes as selfless and devoted to the motherland people.

Task 4.

What actions of the characters indicate that they are real patriots? Remember the scene from the film that confirms this.

Task 5.

Voice a scene from the film.

Выбирается один из ключевых эпизодов просмотренного фильма, в котором наиболее ярко проявляются нравственные качества героев. Перевоплотившись в них, высказываясь от их имени, студенты приобретают опыт деятельности в соответствии с высокими правилами нравственности.

Далее после просмотра отдельных фрагментов фильма студенты, разделившись на группы, принимают роли тех или иных персонажей и осуществляют самостоятельный дубляж фрагмента фильма.

В ходе просмотра фильм может быть остановлен в момент наибольшего напряжения сюжета и студентам предложен вопрос: What will happen next? Это также можно дать в качестве задания на дом. Студентам предлагается написать продолжение истории, предположив, как будут действовать персонажи фильма в дальнейшем.

Например: Олег Сошников, под давлением своей жены Гелены, приезжает в бизнес-центр на встречу с руководителем международной авиакомпании, специализирующейся на гражданских перевозках и базирующейся за границей. Владелец этой компании оказывается его бывший однокурсник Юрий Гришин, который в свое время бросил училище и стал бандитом. Гришин предлагает Сошникову работу и большую зарплату. Как будут развиваться события?

Task 6.

Character description

Choose a character and give a detailed description of his appearance, character, habits. Guess what contributed to the formation of his personality.

Это задание будет более эффективным, если студенты выполняют его письменно дома в виде эссе.

Task 7.

Give your own definition of the concept "patriotism".

Далее студентам предлагаются проблемные вопросы для дискуссии.

1. Interpret Soshnikov's words "I don't work for Russia, I serve Russia".

2. Death is not the worst thing that can happen to you... What can be worse in Soshnikov's opinion?

3. How do you understand the words said by Gelena when they were young "Oleg Soshnikov, never cheat on yourself". What do these words mean in the film?

При использовании полнометражного художественного фильма целесообразно спланировать работу над фильмом в течение нескольких занятий (30 мин на каждом занятии).

Патриотизм обычно определяют как особую близость, которую человек испытывает к своей Родине, чувство позитивной идентификации со своей страной и чувства привязанности к ней. С одной стороны, патриотизм означает лояльность к нации и гордость за ее культуру и достижения, с другой стороны, патриотические настроения в России меняются в худшую сторону, все чаще ставятся под сомнение понятия и объекты национальной гордости, критически пересматривается и переоценивается история страны.

После начала спецоперации в российском обществе появилась острая потребность в поддержании патриотизма. Общество разделилось на два лагеря, с новой силой разгорелась вечная полемика: кого считать патриотом, а кого нет. Большинство по-своему трактует понятие «патриотизм».

Именно с началом специальной военной операции на Украине началась, хоть и с большим опозданием, государственная кампания, направленная на патриотическое воспитание современной молодежи. Неудивительно, что возросшее внимание к патриотизму и патриотическому воспитанию привело к большому числу исследований и большому количеству эмпирических данных об отношении и восприятии различных групп населения России понятия «патриотизм».

Согласно недавнему опросу ВЦИОМ, безусловными патриотами себя считают 54% граждан России, это максимальное значение показателя с 2000 г. Для сравнения: в 2020 г. таких было 46% от общего числа респондентов. Для каждого второго в стране быть патриотом – значит «любить свою страну» и «работать и действовать во благо процветания страны». Следует отметить, что вызывающими наибольшую гордость событиями за последние 15 лет были в равной степени названы присоединение Крыма и признание ЛДНР (каждый вариант набрал по 18%). Тем не менее в обществе к теме патриотизма относятся неоднозначно [21].

В мае 2022 г., спустя три месяца после начала специальной военной операции на Украине эксперты Центра социологии студенчества провели опрос на тему «Что такое патриотизм для русских» среди студентов российских вузов.

Следует учесть, что нынешние студенты родились во времена, которые характеризуются утратой многих ценностных ориентиров, проявлением противоречивых социальных установок. Жизненные цели студентов часто ориентированы на общие абстрактные мечты, недостаточно развито чувство гражданской ответственности и долга, наблюдается ориентация на западный образ жизни, культуру и ценности.

Данные опроса свидетельствуют о том, что 67% респондентов считают себя патриотами, 19% затруднились дать однозначный ответ, 14% студентов к числу патриотов себя не отнесли [22]. В свою очередь, патриотизм воспринимается студенческим сообществом как стремление к изменению положения дел для обеспечения молодежи достойного будущего (64%), работа и деятельность на благо страны (60%), защита страны от любых нападков и обвинений (40%).

Однако есть и противоположные мнения молодежи относительно патриотизма. Так, по данным всероссийского опроса, который проводился в июне 2022 г., среди 1 600 молодых людей в возрасте от 18 до 24 лет 20% не считают себя патриотами России и готовы уехать из страны, чтобы реализоваться, в то же время 27% беспокоит ситуация в России. Еще 4% считают, что «они стране не нужны». При этом 27% обеспокоены ситуацией в стране, а 24% считают коррупцию проблемой, затрагивающей их лично. Надо отметить, что позитивным является то, что для большинства молодежи традиционные, семейные ценности, патриотизм являются важными, значимыми [3. С. 5].

В марте 2022 г. перед началом практического внедрения разработанного нами курса «Художественный фильм как средство формирования патриотических качеств личности современного журналиста» был проведен опрос студентов трех групп (общее количество опрошенных составило 75 человек) 3-го курса Института филологии и журналистики, обучающихся по специальности «Журналистика». Данные студенты выбрали английский язык в качестве факультативной дисциплины. Уровень владения английским языком у большинства студентов был B1 – Пороговый уровень (Threshold – Intermediate), B2 – Пороговый продвинутый уровень (Vantage – Upper-Intermediate). Обработанные данные опроса представлены на рис. 1–4 и таблице [23].

Вопрос 1. «Считаете ли вы себя патриотом?»

Среди общего количества участников патриотами себя считают 45% студентов, 30% респондентов таковыми себя не считают, 25% затруднились ответить (рис. 1).

Вопрос 2. «Как вы для себя определяете понятие “патриотизм”?»

- Дорожить своей Родиной, страной;
- любить свой народ;
- испытывать чувство долга перед Родиной;
- другое (рис. 2).

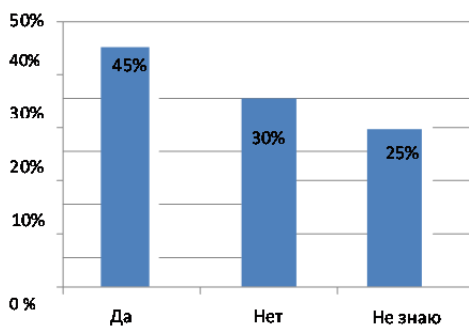


Рис. 1. Результаты ответов студентов Института филологии и журналистики ННГУ им. Н.И. Лобачевского на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом?»

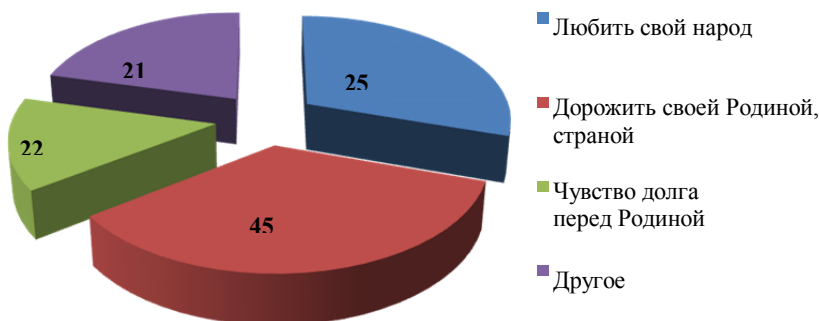


Рис. 2. Результаты ответов студентов Института филологии и журналистики ННГУ им. Н.И. Лобачевского на вопрос «Как вы для себя определяете понятие "патриотизм"?»

Из предложенных вариантов для большинства опрошенных студентов «патриотизм» означает дорожить своей Родиной, страной – 45%.

Вопрос 3. «В чем, по вашему мнению, проявляется истинный патриотизм?»

По мнению студентов, истинный патриотизм проявляется в конструктивной критике недостатков в стране (30%), в беседах со знакомыми, родителями, преподавателями вуза на патриотические темы (25%), в праздновании исторических событий и юбилеев (21%) (таблица).

В беседах со знакомыми, родителями, преподавателями вуза на патриотические темы	25%
В голосовании на выборах за патриотические партии	5%
В участии в деятельности патриотических организаций	17%
В праздновании исторических событий и юбилеев	21%
В конструктивной критике недостатков в стране	30%
В работе с полной отдачей сил по своей специальности	15%
В укреплении семьи и воспитании детей в духе патриотизма	13%
Другое	9%

Вопрос 4. «Интересуетесь ли вы политическими событиями, которые происходят в России?»

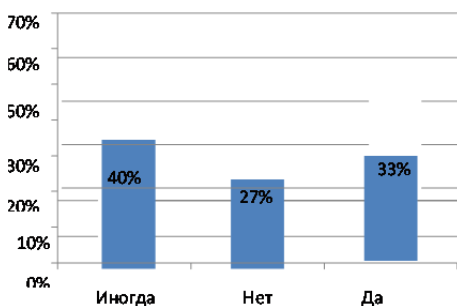


Рис. 3. Результаты ответов студентов Института филологии и журналистики ННГУ им. Н.И. Лобачевского на вопрос «Интересуетесь ли вы политическими событиями, которые происходят в России?»

27% студентов не интересуются политическими событиями в России, 40% – иногда, 33% дали положительный ответ.

Вопрос 5. «Если бы у вас был выбор, где жить, учиться и работать, что вы бы предпочли?»

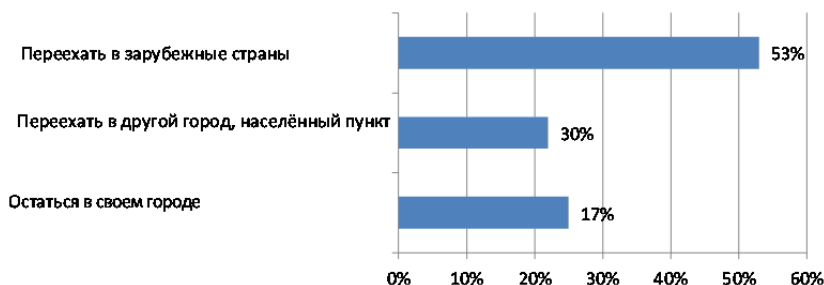


Рис. 4. Результаты ответов студентов Института филологии и журналистики ННГУ им. Н.И. Лобачевского на вопрос «Если бы у вас был выбор, где жить, учиться и работать, что вы бы предпочли?»

Большинство студентов (53%) переехали бы в зарубежные страны, 30% – в другой город (населенный пункт), лишь 17% от общего количества опрошенных остались бы у себя в городе.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что у студентов выработана определенная и не всегда положительная позиция понимания патриотизма. Большинство студентов связывают патриотизм с любовью к Родине и своему народу, гордостью за свою страну, однако достаточная часть участвующих в опросе студентов не интересуются политическими событиями, происходящими в нашей стране, считают истинным патриотизмом критику существующих недостатков. У большого процента опрошенных студентов достаточно высокий уровень

эмиграционных настроений (53% респондентов переехали бы в зарубежные страны). Судя по ответам на вопросы анкеты, студенты скептически настроены к голосованию на выборах за патриотические партии и к участию в патриотических организациях.

После проведения анкетирования и оценки его результатов начался этап апробации разработанного нами курса «Художественный фильм как средство формирования патриотических качеств личности современного журналиста», длительность которого составила 9 месяцев. Была проведена работа над 9 из 11 фильмов курса.

Оценка качества процесса воспитания патриотических чувств

Контроль достигнутого в процессе воспитания у студентов патриотических чувств, как и сам воспитательный процесс, сложен и неоднозначен. Он предполагает:

- оценку знаний студентов в области истории и культуры своей страны, а также понимание сути патриотизма (опросы, беседы, тесты);
- наблюдение и оценку речевого и неречевого поведения студентов в общественной жизни, их реакции на различные социально заострённые ситуации, что позволяет оценить патриотические чувства;
- анализ выполненных студентами письменных междисциплинарных и иных работ по соответствующей тематике (сочинения, проекты);
- оценку производных показателей, например участие в общественной деятельности, работа с более молодыми обучающимися по формированию у них патриотического отношения к своей стране, посещение соответствующих мероприятий, проявление интереса к общественным процессам в стране и в мире.

Все эти инструменты педагогической диагностики помогают изучить полученные в ходе воспитания позитивные изменения в личности студента, в её нравственных, волевых и эмоциональных качествах, мотивации, ценностных ориентациях.

Мониторинг, осуществляемый в ходе практического применения разработанного курса «Художественный фильм как средство формирования патриотических качеств личности современного журналиста», показал, что в процессе работы отношение студентов к патриотической тематике стало меняться. Круг их интересов стал включать мировоззренческие вопросы, вопросы этики, нравственного, духовного развития, формирования патриотических качеств личности.

Если в начале курса студенты не изъявляли сильного желания изучать тему патриотизма, гражданственности и нравственности, объясняя это тем, что им не очень интересны фильмы про войну и им лингвистически сложно выражать себя в пределах данной тематики, то в процессе изучения курса у них появилась заинтересованность и по-

требность в расширении своих знаний в этой области. Об этом говорят результаты приведенного ниже опроса.

Когда мы попросили студентов экспериментальных групп ответить на вопрос «Насколько целесообразно было изучение курса “Художественный фильм как средство формирования патриотических качеств личности современного журналиста”?» (при этом они сами должны были формулировать ответы), то мы уже не получали ни одного ответа «интересно» – «неинтересно». Мы выбрали наиболее удачные, на наш взгляд, формулировки ответов студентов, объединили их в перечень возможных ответов на вопрос «Почему было件 полезно изучать курс “Художественный фильм как средство формирования патриотических качеств личности современного журналиста”?»». Почти все, за редким исключением, студенты отметили все предложенные им варианты ответов:

- несмотря на то что фильмы демонстрируются на русском языке, наличие субтитров позволяет существенно расширить словарный запас как английского, так и русского языка;

- дают возможность выражать свои мировоззренческие позиции на английском языке;

- позволяют четко сформулировать свои позиции на русском языке;

- способствуют расширению как общего, так и профессионального кругозора;

- фильмы, изучаемые в курсе, заставляют задуматься о вещах нематериальных, о таких понятиях, как патриотизм (в современном его понимании), нравственность и духовность;

- фильмы, изучаемые в курсе, заставляют не отвергать категорически несовпадающую с твоей точку зрения, а попытаться ее осмыслить;

- фильмы, изучаемые в курсе, позволяют правильно понять события, происходящие в нашей стране и мире, и оценить их, сформировать свое профессиональное видение ситуации на основе фактов и событий, изложенных в фильмах [24].

Данные ответы свидетельствуют о том, что у студентов появилась мотивация в освоении темы патриотизма, любви к своей стране и гордости за свой народ, им стало проще формулировать собственные мысли и выражать чувства. Изменилось отношение студентов к оценке своих знаний, собственного кругозора и к тому, следует ли расширять его дальше.

Результаты опроса являются доказательством того, что нам удалось добиться осознания студентами профессиональной и общечеловеческой значимости изучения курса «Художественный фильм как средство формирования патриотических качеств личности современного журналиста» в процессе формирования их мировоззренческих позиций и гражданских качеств.

Заключение

Проведённое исследование позволило сделать вывод о том, что в ходе работы с кинофильмом студенты не только расширяют свой словарный запас, совершенствуют иноязычные продуктивные умения, но и более глубоко понимают культурную и общественную жизнь своей страны. Работа с отечественными кинофильмами на занятиях по иностранному языку позволяет формировать и поддерживать интерес обучающихся к культуре и истории своей страны, стимулирует самостоятельность мышления.

Использование отечественных кинофильмов как средства воспитания патриотических чувств у студентов вуза на занятиях по иностранному языку может быть эффективным. Такие фильмы могут рассматриваться как важный ресурс, создающий визуальный контекст, который позволяет студентам лучше понять мотивы и чувства людей, совершающих высоконравственные, а иногда и героические поступки. Они обеспечивают условия для формирования и совершенствования социально ценных качеств личности студента, накопления, интеграции и активного воспроизводства положительного социального опыта, учат испытывать гордость за свою страну.

Список источников

1. **Громыко Ю.В.** Российская система образования сегодня: Решающий фактор развития или путь в бездну? // Образование как политическая технология. Серия: Будущая Россия. URSS, 2021. № 30. 368 с.
2. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 122 с.
3. **Андреев В.И.** Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 606 с.
4. **Быковская Г.А.** Гражданско-патриотическое воспитание студентов как инструмент социального развития // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12, № 13. С. 15–23.
5. **Гвоздева Е.Н.** Воспитание национального самосознания студентов педагогического вуза средствами иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2006. 184 с.
6. **Князева Н.А.** К вопросу о патриотическом воспитании студентов // Общие проблемы университетского образования : тез. докл. Междунар. науч.-метод. конф. Пермь, 2001. 348 с.
7. **Кожевников С.И.** Патриотическое воспитание студентов вузов (на примере гуманитарных и социально-экономических дисциплин) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 269 с.
8. **Самтонов С.Н.** Патриотическое воспитание студентов вуза на основе этнокультурного опыта : дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2008. 166 с.
9. **Шакирова Т.И.** Воспитание патриотизма на занятиях по иностранному языку // Вестник Калужского университета. 2009. № 1. С. 59–63.
10. **Winch C.** Education: Work and social capital: towards a new conception of vocational / ed. by C. Winch. L. ; N.Y., 2000. 220 p.
11. **Азимов Э.Г.** Теория и практика преподавания русского языка как иностранного с помощью компьютерных технологий : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996. 38 с.

12. **Вегвари В.** Новые технологии обучения русскому языку филологов Венгрии (на основе видео) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 27 с.
13. **Kutuzova G.I.** Criteria for Choosing of Informative and Cognitive Films. Moscow, 1982.
14. **Stempleski S., Tomalin B., Maley A.** Film. Oxford Resource Books for Teachers, 2001.
15. **Massi M.P., Merino A.G.** Films and EFL // What's playing in the Language Classroom? 1996. Vol. 34, № 1. P. 20.
16. **Balazs B.** Film Maker, Film Critics. Budapest : Korona, 2002.
17. **Bumm H.C.** Эмоциональная регуляция речевого поведения студентов // Сборник научных трудов. М. : Изд-во МГПИ им. М. Тореца, 1980. Вып. 162. С. 135–152.
18. **Виллонас В.К.** Основные проблемы психологической теории эмоций. Тексты / под ред. В.К. Виллонаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 3–29.
19. **Ариян М.А.** Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка // Язык и культура. 2017. № 38. С. 38–151.
20. **Жуковская Л.И., Золотова М.В., Карпова Ю.Н.** Роль художественного фильма в профессионально-личностном развитии будущих юристов // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2019. № 44. С. 144–152.
21. URL: <https://bank.nauchniestati.ru/primery/nauchnaja-statja-na-temu-patrioticheskoe-vospitanie-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedenij/>
22. URL: http://namcollege.ru/studentu/vospitatelnaya-rabota/6_Analiz_ankety_patriotizma.pdf
23. URL: <https://dailystorm.ru/vlast/patriotizm-obrazca-2022-goda-shag-k-splocheniyu-ili-na-pusknaya-vidimost>
24. **Карпова Ю.Н.** Формирование духовной направленности в профессиональном образовании государственных служащих средствами интегрирования религиоведения и иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2001. 173 с.

References

1. Gromyko Yu. V. (2021) Rossijskaya sistema obrazovaniya segodnya: Reshayushchij factor razvitiya ili put' v bezdnu? [The Russian Education System Today: A Decisive Factor of Development or a Path to the Abyss? Education as a political technology]. Seriya: Budushchaya Rossiya. 30. URSS. 368 p.
2. Gural S.K. (2009) Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as a self-developing system]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 122 p.
3. Andreev V.I. (2000) Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya [Pedagogy: a training course for creative self-development]. Kazan': Centr innovacionnyh tekhnologij. 606 p.
4. Bykovskaya G.A. (2010) Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie studentov kak instrument social'nogorazvitiya [Civil and patriotic education of students as a tool for social development] /Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk, Vol. 12 (13). pp. 15-23.
5. Gvozdeva E.N. (2006) Vospitanie nacional'nogo samosoznaniya studentov pedagogicheskogo vuza sredstvami inostrannogo yazyka [Education of national self-consciousness of students of a pedagogical university by means of a foreign language]: Pedagogics cand. dis. Chita. 184 p.
6. Knyazeva N.A. (2001) K voprosu o patrioticheskom vospitanii studentov [On the issue of patriotic education of students]. / Obshchie problemi universitetskogo obrazovaniya: Tezisy dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. Perm', PermGU. 348 p.
7. Kozhevnikov S.I. (2005) Patrioticheskoe vospitanie studentov vuzov (na primere gumanitarnyh i social'no-ekonomicheskikh disciplin) [Patriotic education of university students

- (on the example of humanitarian and socio-economic disciplines)]. Pedagogics cand. dis. M. 269 p.
8. Samtonov S.N. (2008) Patrioticheskoe vospitanie studentov vuza na osnove etnokul'turnogo opyta [Patriotic education of university students based on ethnocultural experience]. Pedagogics cand. dis. Maikop. 166 p.
 9. Shakirova T.I. (2009) Vospitanie patriotizma na zanyatiyah po inostrannomu yazyku [Education of patriotism in the classroom in a foreign language] / Vestnik Kaluzhskogo un-ta. Kaluga. 1. pp. 59-63.
 10. Winch C. (2000) Education: Work and social capital: towards a new conception of vocational education. C. Winch. London - New York. 220 p.
 11. Azimov E.G. (1996) Teoriya i praktika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo s pomoshch'yu komp'yuternyh tekhnologij [Theory and practice of teaching Russian as a foreign language using computer technology]. Abstract of Pedagogics doc. dis. M. 38 p.
 12. Vegvari V. (1998) Novye tekhnologii obucheniya russkomu yazyku filologov Vengrii (na osnove video) [New technologies for teaching Russian to Hungarian philologists (based on video)]. Abstract of Pedagogics cand. dis. In-t rus. yaz. im. A.S. Pushkina. M. 27 p.
 13. Kutuzova G.I. (1982) Criteria for Choosing of Informative and Cognitive Films. M.
 14. Stempleski S., Tomalin B., Maley A. (2001) Film. Oxford Resource Books for Teachers. OUP.
 15. Massi M.P., Merino A.G. (1996) Films and EFL. What's playing in the Language Classroom? 34 (1). p. 20.
 16. Balazs B. (2002) Film Maker, Film Critics. Budapest, Korona.
 17. Vitt N.S. (1980) Emocional'naya regulyaciya rechevogo povedeniya studentov [Emotional regulation of speech behavior of students] // Sbornik n. trudov. M.: Izd-vo MGPI im. M. Torea. 162. pp. 135-152.
 18. Vilyunas V.K. (1984) Osnovnye problemi psihologicheskoy teorii emocij [The main problems of the psychological theory of emotions.]. M.: Izd-vo Mosk. un-ta. pp. 3-29.
 19. Ariyan M.A. (2017) Social'no-emocional'noe razvitie obuchayushchihhsya sredstvami inostrannogo yazyka [Social and emotional development of students by means of a foreign language] // Yazyk i kul'tura. 38. pp. 38-151.
 20. Zhukovskaya L.I., Zolotova M.V., Karpova Yu.N. (2019) Rol' hudozhestvennogo fil'ma v professional'no-lichnostnom razvitii budushchih yuristov [The role of the feature film in the professional-personal development of future lawyers] // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. 44. pp. 144-152.
 21. <https://bank.nauchniestati.ru/primery/nauchnaya-statja-na-temu-patrioticheskoe-vospitanie-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedenij/>
 22. http://namcollege.ru/studentu/vospitatelnaya-rabota/6_Analiz_ankety_patriotizma.pdf
 23. <https://dailystorm.ru/vlast/patriotizm-obrazca-2022-goda-shag-k-splocheniyu-ili-napusknaya-vidimost>
 24. Karpova Yu.N. (2001) Formirovanie duhovnoj napravlenosti v professional'nom obrazovanii gosudarstvennykh sluzhashchih sredstvami integrirovaniya religiovedeniya i inostrannogo yazyka [Formation of a spiritual orientation in the professional education of civil servants by means of integrating religious studies and a foreign language]. Pedagogics cand. dis. Volgo-Vyatskaya akademiya gosudarstvennoj sluzhby. N. Novgorod. 173 p.

Информация об авторах:

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

Золотова М.В. – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка для гуманитарных специальностей, Институт филологии и журнали-

стики, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия). E-mail: mviazolotova@gmail.com

Карпова Ю.Н. – кандидат педагогических наук; доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей, Институт филологии и журналистики, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия). E-mail: mskarpova@inbox.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Aryan M.A. – Professor, D.Sc. (Pedagogy), Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State University named after N.A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: fenkot603@yandex.ru

Zolotova M.V. – Ph.D. (Philology), Associate Professor, Head of the Department of English for the Humanities, Institute of Philology and Journalism, Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: mviazolotova@gmail.com

Karpova Y.N. – Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor of Department of English for the Humanities, Institute of Philology and Journalism, Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: mskarpova@inbox.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 373

doi: 10.17223/19996195/63/7

Организационно-педагогические условия совершенствования коммуникативной компетенции старших дошкольников посредством программ дополнительного образования педагогического вуза

**Константин Эдуардович Безукладников¹
Майя Александровна Ермошина²**

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

¹ konstantin.bezukladnikov@gmail.com

² ermoshina_ma@pspu.ru

Аннотация. Описаны организационно-педагогические условия совершенствования коммуникативной компетенции как одной из задач, поставленных при реализации дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы (далее – Программа) «Большое космическое путешествие». Программа была апробирована в 2021–2022 гг. коллективом педагогов в рамках деятельности Центра дополнительного образования «Дом научной коллаборации имени А.А. Фридмана», одного из структурных подразделений ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ).

Инновационный характер данной Программы определяется рядом факторов. Во-первых, Программа была апробирована в дошкольных образовательных организациях (детских садах). Однако организационно-методическая и образовательная деятельность Домов научной коллаборации (всего к 2021 г. в России функционировало 30 структурных единиц данного типа), учрежденных Министерством просвещения Российской Федерации, в рамках реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» под эгидой национального проекта «Образование» ориентирована исключительно на учащихся среднего и старшего звена общеобразовательных школ, студентов СПО, а также на учителей, которым адресованы кратковременные курсы повышения квалификации.

Во-вторых, для разработки содержательной составляющей Программы и для ее реализации был привлечен как профессорско-преподавательский состав ПГГПУ (сотрудники физического, филологического факультетов, факультета педагогики и психологии детства), методисты «Дома научной коллаборации имени А.А. Фридмана», так и административно-управленческий персонал, команда логопедов и методистов учреждений дошкольного образования г. Перми. Подобное сотрудничество специалистов из различных сфер образования обеспечило сфокусированность на многосторонний, охватывающий различные виды деятельности – технологическую, проектную, коммуникативную и т.д. – конечный результат. Благодаря этому взаимодействию процесс реализации Программы оказался открытым не только для методических команд дошкольных образовательных учреждений, но и для родителей дошкольников, поскольку система домашних заданий, а также мероприятие, завершающее «Большое космическое путешествие», предполагали участие родителей.

В-третьих, Программа получила беспрецедентный резонанс в сфере дополнительных образовательных услуг в дошкольном образовании г. Перми благодаря поддержке социальных партнеров. В качестве таковых выступили представители реального сектора экономики Пермского края и России в целом – ПАО «Протон-ПМ», одно из ведущих предприятий российской космической отрасли, и Morion Digital, технопарк в сфере высоких технологий. Кроме того, общественными экспертами результатов деятельности обучающихся в ходе реализации Программы стали представители Пермской торгово-промышленной палаты и сотрудники региональных органов управления образования.

Таким образом, содержание и формат реализации Программы соответствуют: а) государственному заказу, направленному на формирование такого типа мышления обучающихся, при котором разделяется ценность саморазвития на протяжении всей жизни и осознанного подхода к образованию, способных не только получать информацию и оперировать ей, но и знать способы ее получения и верификации; б) социальному заказу со стороны родителей на создание условий для развития изобретательского мышления детей, готовых жить в современном обществе, достигать социально значимых целей, быть эффективными в решении жизненных проблем; в) заказу со стороны работодателей, заинтересованных в свете наметившегося кадрового кризиса в технической сфере в отслеживании инженерно-творческого потенциала, в том числе и у современных дошкольников; г) заказу со стороны педагогического сообщества (муниципальных дошкольных образовательных учреждений г. Перми). В качестве дефицитных у современных старших дошкольников методисты и педагоги детских садов выделяют коммуникативную и социальную компетенции. Во-первых, ими обозначаются коммуникативные дефициты, поскольку речь старших дошкольников описывается как невыразительная, лексически бедная, замедленная, имеющая грамматические ошибки, нарушения в последовательности и связности в высказывании и т.д. Во-вторых, как дефицитная характеризуется социальная компетенция ввиду того, что старшие дошкольники не всегда умеют устанавливать и поддерживать отношения с разными людьми в различных ситуациях, принимать разные социальные роли и действовать в соответствии с ними, анализировать свои действия и поступки, собственное поведение и т.д.

Описаны результаты экспресс-диагностики, проводимой в рамках реализации программы «Большое космическое путешествие». Данная диагностика была направлена на отслеживание и оценивание степени сформированности коммуникативной компетенции у детей 6–7 лет. В ходе обучения по Программе приняли участие 132 ребенка старшего дошкольного возраста из пяти муниципальных учреждений дошкольного образования г. Перми. Исходными для настоящей статьи стали методы сравнения и анализа психолого-педагогических исследований по изучаемой проблеме, педагогическое наблюдение и беседа. Теоретическим основанием проводимой в рамках реализации Программы диагностики стало положение об интегральной природе коммуникативной компетенции как таковой, включающей в себя три ключевых компонента – когнитивный, поведенческий и эмоциональный. В соответствии с этими компонентами устанавливались и критерии оценивания степени сформированности коммуникативной компетенции у старших дошкольников, а также определялись уровни (исходный, нормативный и продвинутой) развития указанной компетенции у участвующих в диагностике детей. Следовательно, практическая значимость материалов, представленных в данной публикации, состоит в подборе и апробации диагностического инструментария, позволяющего установить степень и уровни сформированности коммуникативной компетенции старших дошкольников. Эта информация может быть актуальна для изучения педагогами и методистами дошкольного и дополнительного образования.

Кроме того, описание организационно-педагогических условий совершенствования коммуникативной компетенции у старших дошкольников оказывается актуальной в контексте реализации проекта «Ядро высшего педагогического образования», инициируемого и подготовленного Министерством просвещения Российской Федерации в 2021 г. и реализующегося с 2022 г. во всех педагогических вузах нашей страны. В рамках этого проекта представлен набор модулей образовательных программ по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» для студентов-бакалавров. Однако на настоящее время в стадии разработки находится блок компетенций и дисциплин, включенных в предметно-методический модуль по профилю «Дошкольное образование и Профиль по выбору (Коррекционная и психологическая работа с детьми/Дополнительное образование)». Поэтому апробированная Программа может также быть полезна для качественного и актуального наполнения предметно-методического модуля по указанному профилю соответствующими дисциплинами.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, программа дополнительного образования, старший дошкольный возраст, педагогическое образование

Для цитирования: Безукладников К.Э., Ермошина М.А. Организационно-педагогические условия совершенствования коммуникативной компетенции старших дошкольников посредством программ дополнительного образования педагогического вуза // Язык и культура. 2023. № 63. С. 121–143. doi: 10.17223/19996195/63/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/63/7

Organizational and pedagogical conditions for improving the communicative competence of senior preschool children through programs of additional education of a pedagogical university

Konstantin E. Bezukladnikov¹, Maya A. Ermoshina²

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

¹ konstantin.bezukladnikov@gmail.com

² ermoshina_ma@pspu.ru

Abstract. The purpose of the article is to describe the organizational and pedagogical conditions of development of communicative qualifications as one of the tasks set in the implementation of the extended general educational (developmental) program (hereinafter referred to as the Program) "Great Space Journey". The program was tested for 2021-2022 by the work of a team of teachers as part of the activities of the Centre for Additional Education "House of Scientific Collaboration named after A.A. Fridman", one of the structural subdivisions of the Perm State Humanitarian Pedagogical University (hereinafter referred to as PSHPU).

A number of factors determines the innovative nature of this Program. Firstly, this Program has been tested in preschool educational institutions. In total, by 2021, there were 30 Houses of Scientific Collaboration in Russia, established by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the implementation of the Federal project "Success of every child" under the auspices of the national project "Education". However, the organizational, methodological and educational activities of those struc-

tural units are focused exclusively on students of middle and senior levels of general education schools, students of secondary vocational education, as well as teachers who are addressed to short-term professional development courses.

Secondly, for the development of the content component of the Program and for its implementation, the faculty of PSHPU (employees of the Faculty of Physics, Philology, Pedagogy and Psychology of Childhood), methodologists of the A.A. Fridman's House of Scientific Collaboration, as well as administrative and managerial staff, a team of speech therapists and methodologists of preschool education institutions in Perm. Such cooperation of specialists from various fields of education ensured a focus on multilateral activities – technological, design, communicative, etc. as the end result. Thanks to this interaction, the process of implementing the Program turned out to be open not only for methodological teams of preschool educational institutions, but also for parents of pre-schoolers, since the homework system, as well as the event that completed the Great Space Journey, assumed the participation of parents.

Thirdly, the Program received an unprecedented response in the field of additional educational services in preschool education in Perm thanks to the support of social partners. These were representatives of the real sector of the economy of the Perm Territory and Russia as a whole – PJSC "Proton-PM", one of the leading enterprises in the Russian space industry, and "Morion Digital", a high-tech techno park. In addition, representatives of the Perm Chamber of Commerce and Industry and employees of regional educational authorities became public experts on the results of students' activities during the implementation of the Program.

Thus, the content and format of the implementation of the Program correspond to: a) the state order, aimed at the formation of such a type of thinking in students, which shares the value of self-development throughout life and a conscious approach to education, able not only to receive information and operate with it, but also to know ways how to receive and verify it; b) social order from parents to create conditions for the development of inventive thinking of children who are ready to live in modern society, achieve socially significant goals, and be effective in solving life problems; c) an order from employers who, in the light of the emerging personnel crisis in the technical field, are interested in tracking the engineering and creative potential, including among modern pre-schoolers; d) an order from the pedagogical community (municipal preschool educational institutions of the city of Perm). Methodists and kindergarten teachers single out among modern older pre-schoolers lack of communicative competence (the speech of pre-schoolers as inexpressive, lexically poor, slow, having grammatical errors, violations in the sequence and coherence in the statement, etc). In addition, specialists characterize the lack social competence of older pre-schoolers (children do not always know how to establish and maintain relationships with different people in different situations, accept different social roles and act in accordance with them, analyse their actions and actions, behaviour, etc.).

The article also describes the results of express diagnostics carried out as part of the implementation of the "Great Space Journey" program. This diagnostic aimed at tracking and evaluating the degree of formation of communicative competence in children aged 6-7 years. Overall, 132 children of senior preschool age from five municipal institutions of preschool education in Perm took part in the course of training under the Program. The starting points for this article were the methods of comparison and analysis of psychological and pedagogical research on the problem under study, pedagogical observation and interview. The theoretical basis of the diagnostics carried out within the framework of the Program implementation was the provision on the integral nature of communicative competence as such, which includes three key components – cognitive, behavioural and emotional. In accordance with these components, the criteria for assessing the degree of formation of communicative competence in older pre-schoolers also were established, and the levels (initial, normative and ad-

vanced) of the development of this competence in children participating in the diagnosis were determined. Therefore, the practical significance of the materials presented in this publication lies in the selection and testing of diagnostic tools that make it possible to establish the degree and levels of formation of the communicative competence of older pre-schoolers. This information may be relevant for the study by teachers and methodologists of preschool and additional education.

In addition, the description of organizational and pedagogical conditions for improving communicative competence of older pre-schoolers turns out to be relevant in the context of the implementation of the project "The Core of Higher Pedagogical Education", initiated and prepared by the Ministry of Education of the Russian Federation in 2021 and implemented since 2022 in all pedagogical universities in Russia. Within the framework of this project, a set of modules of educational programs in the direction 44.03.05 "Pedagogical education" for bachelor students is presented. However, at present, a block of competencies and disciplines is under development, included in the subject-methodological module for the profile "Preschool education and a profile of choice (Correctional and psychological work with children/Additional education)". Therefore, the approved Program can also be useful for understanding the content of the subject-methodological module on the specified profile with the relevant disciplines.

Keywords: communicative competence, additional educational program, older preschool age, pre-service teacher training

For citation: Bezukladnikov K.E., Ermoshina M.A. Organizational and pedagogical conditions for improving the communicative competence of senior preschool children through programs of additional education of a pedagogical university. *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 121-143. doi: 10.17223/19996195/63/7

Введение

В «Стратегии развития воспитания до 2025 года», принятой в 2015 г., в качестве приоритетной обозначена задача формирования у подрастающего поколения таких знаний и умений, которые отвечали бы требованиям XXI в. Реализация этой задачи возможна благодаря «качественным изменениям в отечественной системе воспитания, направленным на эффективное обеспечение таких личностных результатов развития детей, как их духовно-нравственные ценностно-смысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально значимые способности, умения и навыки, обеспечивающие социальное и гражданское становление личности, успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии» [1].

В рамках выбранной нами темы исследования показательны указанные в данной Стратегии приоритеты государственной политики в области воспитания. Помимо воспитания детей в духе уважения к человеческому достоинству, национальным традициям и общечеловеческим достижениям, защите прав и соблюдения законных интересов каждого ребенка и т.д., в качестве приоритетных выделяются «воспитание языковой культуры детей и создание условий для повышения у

детей уровня владения русским и родным языком и иными коммуникативными компетенциями» [1]. Принципиальная значимость развития речевых навыков в процессе воспитания утверждается и в обновленной в 2022 г. Федеральной образовательной программе дошкольного образования. В ней социально-коммуникативная «содержательная линия образовательной деятельности» [2], реализуемая дошкольными образовательными учреждениями, находится в тесной связи с познавательной, художественно-эстетической, физической сферами обучающегося. Анализ данной программы позволяет говорить о неизбежном включении коммуникации при освоении ребенком социальной сферы жизни общества и приобщении его к искусству. Так, при описании пула результатов реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования образовательная область «Речевое развитие» оказывается включенной в социальное и эстетическое направления воспитания [2]. При этом коммуникативная деятельность пронизывает все сферы образовательной деятельности дошкольного учреждения – культурно-досуговую, художественную, конструкторскую и т.д. Кроме того, формирование коммуникативных навыков важно и в процессе реализации воспитательной работы, направленной на формирование основ гражданственности и патриотизма, трудового воспитания, основ формирования безопасного поведения и т.д.

В настоящее время в российской системе дошкольного образования можно наблюдать повышенный интерес к программам технической направленности. В рамках данной статьи был проведен анализ дополнительных образовательных (общеразвивающих) программ с технической составляющей, размещенных в открытом доступе на сайтах российских детских садов. Этот анализ позволил установить, что лидирующие позиции среди дополнительных образовательных программ, адресованных старшим дошкольникам, занимают программы, связанные с лего-конструированием и робототехникой (ср., например, «ЛЕГО-Мастера» (г. Советск, 2014), «Леготека» (г. Балашиха, 2019), «Чудеса конструирования» (г. Чапаевск, 2021), «В мире занимательного конструирования» (г.о. Мытищи, 2022), «Роботроник» (Пермь, 2022), «ЛЕГО-КЛУБ» (Пермь, 2022)). При этом отметим, что Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (2013) определяет конструирование как компонент обязательной части образовательной программы, вид деятельности, способствующий развитию исследовательской, творческой активности детей, совершенствующий умения наблюдать, экспериментировать [3]. Тем самым, благодаря конструированию формируется и развивается инженерное мышление детей, а опыт, получаемый в ходе знакомства с основами моделирования и конструирования, незаменим при формировании и совершенствовании умений и навыков исследовательского поведения.

Техническая, инженерная составляющая обучения представлена и в системе дополнительного образования Российской Федерации. Так, в «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» указывается, что «при государственной поддержке активно развивается современная инфраструктура дополнительного образования детей технической и естественно-научной направленностей, ориентированных на взаимодействие с организациями реального сектора экономики» [4]. В последние десятилетия система учреждений дополнительного образования содержательно и структурно изменяется. По-видимому, это связано с осознанием особого статуса дополнительного (в противовес основному, обязательному) образования. По словам И.М. Осмоловской, дополнительное образование «перестает быть “дополнительным”, становясь важной частью целостной системы образования» [5]. В свою очередь, А. Асмолов считает, что дополнительное образование «становится смысловым стержнем, ключевая характеристика которого – знание через творчество и игру... Дополнительное образование оберегает социальную экологию детства, оно всегда шире, чем формальное образование в школе... Оно является ключевым механизмом адаптации к изменениям» и должно рассматриваться как «зона ближайшего развития школы и общего образования в целом» [6]. Поэтому понятна инициированная на государственном уровне комплексная поддержка системы дополнительного образования.

За последние пять лет наряду функционированием традиционных центров детского творчества, детских школ искусств, детско-юношеских спортивных школ, в которых представлены разнообразные кружки и секции, появляются инновационные проекты, также входящие в структуру дополнительного образования. По данным на 2022 г., на территории Российской Федерации было открыто 135 детских технопарков «Кванториум», 126 центров целевого (цифрового) образования IT-CUBE. Кроме того, вузы также становятся центрами обеспечения дополнительного образования. Как отдельные структурные единицы ряда вузов были созданы центры дополнительного образования, получившие название «Дом научной коллаборации». Подобные центры функционируют либо при федеральных (государственных) университетах (например, в Казанском федеральном университете, Дальневосточном федеральном университете, Волгоградском государственном университете, Мордовском государственном университете и т.д.), либо при вузах технической направленности (например, в Самарском государственном техническом университете, Новосибирском государственном техническом университете и т.д.). «Дом научной коллаборации им. А.А. Фридмана», структурная единица Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ), был создан в 2020 г. Отметим, что он является единственным в Российской Федера-

ции центром дополнительного образования, функционирующим на базе педагогического вуза. Основными стратегическими задачами подобных центров являются «повышение эффективности использования инфраструктуры высшего образования для развития обучающихся и формирование новой роли профессорско-преподавательского состава образовательных организаций как наставников детских проектных команд» [7]. Принципиально важной для этих центров оказывается задача реализации дополнительных программ, отвечающих приоритетным направлениям научно-технического развития Российской Федерации. Отметим, что обучающимися в данных Центрах, в соответствии с нормативными документами, могут быть дети в возрасте от 5 до 18 лет. Однако реальная практика реализации программ дополнительного образования показывает, что дома научной коллаборации преимущественно обращаются к школьникам. Разнообразные курсы, проекты, олимпиады, организуемые в рамках домов научной коллаборации, адресованы исключительно обучающимся школ и учреждений среднего профессионального образования. Опыт работы в системе дошкольного образования имеется только у «Дома научной коллаборации им. А.А. Фридмана» при ПГТПУ. По всей видимости, это объясняется направленностью вуза: привлечение высококвалифицированных кадров из числа профессорско-преподавательского состава с различных факультетов (физический, филологический, факультет педагогики и психологии детства) сделало возможным беспрецедентный выход в сферу дошкольного образования.

Методология исследования

Методологически значимым в нашем исследовании является понятие «коммуникативная компетенция» в преломлении к дошкольному образованию. Данная компетенция входит в перечень ключевых компетенций наряду с социальной, общекультурной, познавательной, информационной и т.д. [8]. Необходимо признать, что понятие «коммуникативная компетенция» за более чем полувековую историю функционирования в научном педагогическом дискурсе обрело концептуально ясные черты. Изучение ставших хрестоматийными работ, а также современных исследований, в которых рассматривается вопрос о роли коммуникации в образовательном процессе и о необходимости качественного формирования коммуникативной компетенции на всех этапах образования, позволяет сделать вывод, что коммуникативная компетенция является одной из ключевых. Так, Е.И. Пассов полагает, что «общение можно признать основой образовательного процесса» [9]. Кроме того, констатируется, что «коммуникативная компетенция может по праву считаться ведущей, стержневой, ключевой, поскольку

ку именно она лежит в основе всех других компетенций» [10, 11]. В самом общем виде коммуникативная компетентность может быть сформулирована как «способность обучаемого к восприятию любых высказываний и готовность к созданию своих речевых произведений в соответствии со знаниями, умениями, практическим опытом, принятыми нормами языка, личностными качествами, с использованием невербальных средств, а также умение ориентироваться в пространстве, обстановке, учитывая тему, цель, задачи, коммуникативные и этические установки; достигать результатов посредством речи» [12]. Значимым оказывается учет прагматического и этического компонентов в характеристике коммуникативной компетенции, поскольку ее формирование предполагает «психологически комфортное для участвующих сторон общение», результатом которого будет «эффективное решение всевозможных коммуникативных задач» [11]. По-видимому, можно говорить о том, что концептуально и методологически понятие «коммуникативная компетенция» является видовым по отношению к родовому понятию «функциональная грамотность». Изучение функциональной грамотности как «образовательного результата», обеспечивающего умение решать практические жизненные задачи на основе полученных предметных знаний и метапредметных универсальных учебных действий на различных уровнях образовательной системы, становится актуальной задачей современной педагогики [13].

Безусловно, формирование и совершенствование коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста характеризуется своей спецификой. Это связано с тем, что в этом возрасте ребенок формирует свои представления о коммуникации в обществе, ориентируясь, с одной стороны, на общение взрослых и со взрослыми, а с другой – на общение сверстников и со сверстниками. Указание на эту двунаправленность овладения коммуникативными навыками в дошкольном возрасте обосновывалось в ряде психолого-педагогических исследований [14–17]. С психологической точки зрения в дошкольном возрасте, начиная ориентировочно с 4 лет, наблюдается расширение социального пространства, в котором наибольшую значимость приобретает сообщество сверстников. Вместе с тем педагоги-практики обрисовывают следующую проблемную ситуацию: «...в современном обществе детям не достаточно доступно свободное общение со сверстниками... Детей редко специально обучают эффективным приемам взаимодействия со сверстниками. Практика показывает, что наибольшие трудности ребенок старшего дошкольного возраста испытывает именно в сфере общения и взаимодействия со сверстниками. Это проявляется в повышенной тревожности, агрессии, неумении договориться, видеть особенности сверстника, невозможности осуществлять совместную деятельность» [18. С. 25]. Отметим, что и целевые ориентиры Федерального государ-

ственного образовательного стандарта дошкольного образования указывают на необходимость такого формирования коммуникативной компетенции, при которой дошкольник способен самостоятельно решать конфликтные ситуации, договариваться о совместной деятельности, адекватно использовать речевые средства для выражения своих чувств и желаний, учитывая интересы и чувства других [3, 19]. Не менее важным оказывается и то, что в контексте современной социокультурной ситуации, связанной с тотальной информатизацией общества, ученые выделяют еще одну проблему – гаджетизацию детей дошкольного возраста и, как следствие, нарушение связи с родителями, взрослыми и сверстниками, снижение речевого развития и коммуникативных навыков, расстройства аутистического спектра [20]. Таким образом, формирование и развитие коммуникативной компетенции являются одной из приоритетных задач, стоящих перед педагогами дошкольных образовательных учреждений.

В современной психолого-педагогической и лингвистической литературе [11, 12, 21, 22] достаточно устоявшимся, несмотря на терминологический разброс, является представление о коммуникативной компетенции как о многокомпонентной системе. Обычно в коммуникативной компетенции выделяют три компонента:

1) когнитивный (знаниевый, познавательный, языковой), в основе которого лежит знание способов и особенностей передачи информации другому человеку;

2) поведенческий (этикетно-речевой, дискурсивно-стилистический, прагматический), базирующийся на серии умений (например, умении применять различные способы начала/завершения разговора со сверстником или взрослым; умении вежливо обращаться к ним; умении выражать свое желание; умении адекватно подобрать вербальные/невербальные средства общения в зависимости от ситуации; умении отстаивать свою позицию и т.д.);

3) эмоциональный (мотивационно-ценностный), предполагающий наличие мотивов к использованию социально одобряемых форм коммуникативной деятельности; желание вступать в контакт с другими людьми и т.д.

Данное разделение условно, однако оно показывает важные особенности при формировании коммуникативной компетенции – ее направленность на собеседника, ее включенность в социальное пространство. Поэтому с позиции организационно-педагогических условий важно создать такую образовательную среду, которая обеспечивала бы качественное развитие, в том числе и у детей старшего дошкольного возраста, навыков общения.

Совершенствованию коммуникативной компетенции у старших дошкольников может способствовать деятельность, направленная на

развитие инженерно-технического мышления. В частности, конструирование интегрирует такие образовательные области, как: а) познавательное развитие (техническое конструирование, стимулирование развития пространственного мышления, освоение устного счета, сравнения деталей и т.д.); б) художественно-эстетическое развитие (творческое конструирование и моделирование); в) физическое развитие (координация движения, крупной и мелкой моторики). Однако полноценный и качественный процесс конструирования невозможен без осуществления коммуникации, поскольку для понимания реальных отношений между свойствами предметов и самими предметами решающую роль играют язык, речь... Без речевого мышления фактически невозможно действительное понимание связей и зависимостей между предметами [23]. Поэтому дополнительные образовательные (общеразвивающие) программы, имеющие техническую направленность, в качестве сопутствующей призваны решить задачу совершенствования коммуникативных способностей дошкольников, поскольку, по мнению Т.П. Башлачёвой и С.В. Савиновой, речевые ситуации, которые сопровождают конструирование и программирование моделей, их представление и игру с ними, способствуют речевому развитию детей [21].

Исследование и результаты

Апробированная в 2021–2022 гг. дополнительная образовательная (общеразвивающая) программа «Большое космическое путешествие» (далее – Программа), адресованная детям 6–7 лет, была нацелена на создание мотивирующей образовательной среды для старших дошкольников. Эта Программа реализовывалась в сетевой форме совместно с пятью муниципальными учреждениями дошкольного образования г. Перми (МАДОУ «Детский сад “Эрудит”», МАДОУ «Детский сад “IT мир”», МАДОУ «Детский сад “ЭКОСАД”», МАДОУ «Детский сад № 36», МБДОУ «ЦРР – Детский сад № 387»). В обучении приняли участие 132 ребенка старшего дошкольного возраста. Программа включала в себя два модуля – модуль конструирования и коммуникативный модуль, ее объем составил 16 академических часов.

Обратимся к описанию содержательно-методических особенностей Программы, выступающей инструментом создания организационно-педагогических условий, которые позволили сформировать эффективную образовательную среду в дошкольном образовательном учреждении.

Смысловое ядро Программы базируется на положениях личностно ориентированного и компетентностного подходов в образовании, в центре внимания которых стоит личность ребенка дошкольного возраста, стремящаяся к реализации своих возможностей и к удовлетворению

своих познавательных интересов. Направленная на раннее развитие у детей инженерно-технического мышления, реализацию творческих, познавательных, исследовательских и коммуникативных способностей, Программа дает возможность подготовить ребенка к опережающему восприятию физики как науки: дети знакомятся с конструктивными особенностями летательных аппаратов, общими принципами работы систем, конструируют простейший летательный механизм для запуска, изучают чертеж, используют линейку при построении модели ракеты, изучают вместе с родителями биографии космонавтов и конструкторов, в игровой форме проходят все этапы подготовки космонавта к полету. В ходе обучения дети вовлекаются в процесс конструкторской деятельности: на занятиях старшие дошкольники конструируют и моделируют ракету (изготовление корпуса одноступенчатой ракеты и стабилизатора из картона, склеивание и окраска деталей), подготавливают ее к запуску при помощи катапульты и т.д. При этом в процессе совместной деятельности происходит обогащение активного и пассивного словаря детей, формируются устойчивые лексические связи, активизируются механизмы актуализации словарного запаса и построения связного высказывания. Программа моделирует ситуации командного взаимодействия при выполнении заданий, развивая тем самым коммуникативную компетенцию обучающихся.

Программа учитывает возрастные психофизические особенности детей старшего дошкольного возраста, который характеризуется, в частности, расширением мотивационной сферы за счет развития познавательных, социальных мотивов и самореализации; сформированностью обобщенных эмоциональных представлений; продуктивным и конструктивным характером отношений со сверстниками; развитием моторики, наращиванием и самостоятельностью использования двигательного опыта; расширением и углублением представлений о форме, цвете, величине предметов; развитием речевых умений, которые позволяют полноценно общаться со сверстниками и со взрослыми; активным развитием монологической речи, последовательного пересказа и т.д.

Таким образом, организационно-методические условия реализации Программы направлены на развитие у детей: а) мотивационной сферы, определяющей заинтересованность в достижении личностно значимых результатов деятельности, общении со сверстниками, сотрудничестве для достижения запланированных практических результатов; б) когнитивной сферы, включающей все виды познавательных процессов (внимание, восприятие, память, мышление, воображение, речь и т.д.); в) эмоционально-волевой сферы, рассматриваемой на уровне проявления и управления эмоциональными процессами, способности оценивать и контролировать свою деятельность.

Педагогическая обоснованность содержания Программы была связана с использованием педагогического и организационного потен-

циала не только преподавателей, педагогов дополнительного образования и педагогических работников дошкольных образовательных организаций, но и родителей обучающихся старшего дошкольного возраста. Интеграция между участниками Программы была достигнута за счет проведения индивидуальных бесед на стадии комплектования групп, которые позволили выявить заказ родителей на обучение; проведения анкетирования на предмет выявления удовлетворенности родителей обучающихся результатами образовательного процесса и их предложений по его совершенствованию; участия родителей в выполнении домашних заданий и в приглашении их на открытые занятия, а также их включением в совместную деятельность с обучающимися.

Таким образом, целевые ориентиры реализуемой Программы направлены на развитие у старших дошкольников познавательных, математических, конструктивных, творческих, коммуникативных, рефлексивных способностей, на формирование опыта совместного и индивидуального интеллектуального творчества, культуры командной работы, чувства коллективизма и взаимопомощи, а также на воспитание чувства патриотизма, гордости за отечественные достижения в области изучения и освоения космоса и т.д.

Организационно конструкторский и коммуникативный модули дополнительной образовательной (общеобразовательной) программы «Большое космическое путешествие» реализовывались параллельно: обучающиеся были поделены на подгруппы (5–7 человек), каждое занятие в модуле длилось 30 минут, 5 минут отводилось на динамическую паузу, затем дошкольники меняли модуль. Всего в течение восьми недель по обоим модулям было проведено 16 занятий.

В рамках коммуникативного модуля Программы на первом и предпоследнем занятиях была проведена экспресс-диагностика, направленная на отслеживание и оценивание степени сформированности коммуникативной компетенции у дошкольников. Основная задача входной диагностики состояла в получении максимально полной информации об уровне развития коммуникативной компетенции у старших дошкольников, на основе которой могут быть разработаны рекомендации педагогам и родителям. В качестве диагностического инструментария использовался комплекс методик, удовлетворяющих критериям наименьшей трудоемкости, простоты в использовании и возможности качественной воспроизводимости любым пользователям [24]. Серия диагностических методик для анализа степени сформированности коммуникативной компетенции у детей с проблемами в развитии предложена в [25–27]. Необходимо признать, что при значительном валидном потенциале указанных выше диагностических методик, они чаще всего предназначены для продолжительного взаимодействия с участниками образовательного процесса (от трех месяцев) и в силу их

трудоемкости зачастую не могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных учреждений.

Основываясь на представлении о коммуникативной компетенции как о многокомпонентной структуре (см. выше), включающей в себя когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты, мы подбирали такие диагностирующие методики, которые в полной мере охватывали бы весь спектр оценок сформированности коммуникативной компетенции у старших дошкольников. Мы использовали следующие методики как на входящем (констатирующем), так и на контрольном (заключительном) этапах:

1. Методика «Необитаемый остров» (О.В. Дыбина) [28]. Данная методика позволяет оценить степень сформированности коммуникативной компетенции по таким критериям, как а) степень мотивации к коммуникативной деятельности; б) способность проявлять уважение и отзывчивость к собеседнику; в) личностные особенности старшего дошкольника как участника коммуникативной деятельности. Модифицируя тематику исходного текста, обучающимся предлагалось спроецировать и представить ситуацию, что они отправляются в космос, и порассуждать, опираясь на вопросы (*Как начнется ваш первый день в космосе? Что вы возьмете с собой в космос и почему? Чем будет заниматься каждый из вас? Кого бы вы выбрали командиром? Если в космосе вам встретятся инопланетяне, как вы будете действовать?* и т.д.). Диагностика проводилась в форме групповой беседы. Оценка результатов проводилась по системе, предложенной О.В. Дыбиной: 3 балла – ребенок проявляет инициативу в общении, принимает на себя функцию организатора, вносит свои предложения, распределяет обязанности, в то же время проявляет умение выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить, убедить; 2 балла – ребенок отличается недостаточной, но положительной активностью в общении, принимает предложение инициатора, соглашаясь; может возразить, учитывая свои интересы, выступить со встречным предложением; 1 балл – ребенок не вступает в общение, не проявляет активности, пассивно следует за инициативными детьми, не высказывая ни своего мнения, ни желания [28].

2. Методика А.В. Чулковой позволяет диагностировать у старших дошкольников навыки развития диалогической речи [29]. Данная методика направлена на оценку степени сформированности коммуникативной компетенции по таким критериям, как а) наличие коммуникативных знаний, отвечающих возрастным особенностям старшего дошкольника (владение речевым этикетом); б) способность привлечь внимание собеседника, начать, поддержать и завершить беседу (умение выстраивать диалогический цикл по одной теме); в) способность использовать вербальные и невербальные средства общения; г) мотивация

к коммуникативной деятельности (умение запрашивать информацию, используя вопросы различного вида – общие, специальные, альтернативные). Модифицируя данную методику, обучающимся предлагалось разделиться попарно и симитировать ситуацию телефонного разговора (видеозвонка) между жителем Земли и инопланетянином. Оценка результатов проводилась по следующей системе: 3 балла – ребенок владеет навыками речевого этикета, умеет поддерживать диалог, корректно использует вербальные и невербальные средства при общении, для запроса информации использует вопросы различного вида; 2 балла – ребенок в недостаточной степени владеет навыками речевого этикета, не всегда умеет поддерживать диалог, не всегда корректно использует вербальные и невербальные средства при общении, не всегда использует вопросы различного вида при запросе информации; 1 балл – ребенок проявляет агрессию/закрывается при вступлении в диалог; не владеет навыками речевого этикета, не умеет поддерживать диалог, некорректно использует вербальные и невербальные средства при общении, диалогичная речь отличается бедностью и однообразием.

Параллельно с этими двумя методиками, наблюдая за речевым поведением старших дошкольников во время занятия, для экспресс-диагностики коммуникативной компетентности нами была использована карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников А.М. Щетининой [30]. Данная методика позволяет оценить степень сформированности коммуникативной компетенции по таким критериям, как а) способность привлечь внимание собеседника, начать, поддержать и завершить беседу; б) способность использовать вербальные и невербальные средства общения; в) способность помогать партнеру в беседе и принимать помощь от других; г) способность заметить эмоциональное состояние партнера и правильно на него отреагировать; д) мотивация к коммуникативной деятельности; е) способность проявлять уважение и отзывчивость к собеседнику; е) личностные особенности ребенка как участника коммуникативной деятельности.

Отметим, что данные диагностические методики активно используются педагогами дошкольных образовательных учреждений и рекомендованы для детей старшего дошкольного возраста. Именно такая интеграция этих методик позволяет выявить актуальный уровень и особенности развития коммуникативной компетенции детей 6–7 лет.

На входном (констатирующем) этапе принимали участие 128 детей. Результаты констатирующего этапа диагностики представлены на рис. 1.

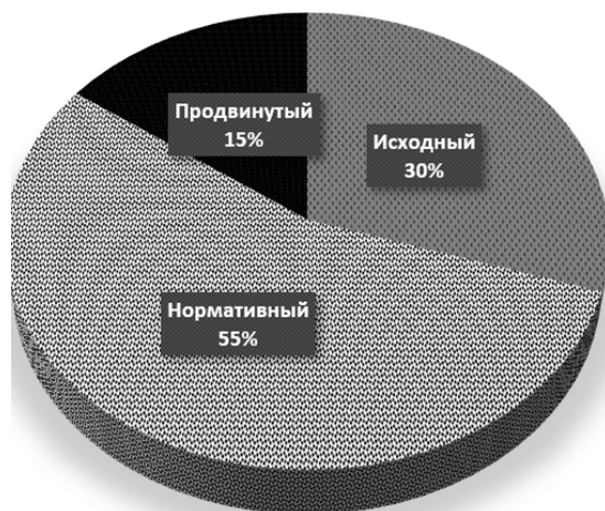


Рис. 1. Уровень сформированности коммуникативной компетенции старших дошкольников на констатирующем этапе диагностики

Анализ полученных в ходе исследования статистических данных показывает, что у 30% детей старшего дошкольного возраста уровень сформированности коммуникативной компетенции характеризуется как «исходный», у 55% – как «нормативный», у 15% – как «продвинутый». В ходе наблюдения за детьми на входном (констатирующем) этапе диагностики у испытуемых были выявлены следующие коммуникативные дефициты: а) у ряда детей обнаружен низкий уровень мотивации к коммуникативной деятельности, что демонстрирует недостаточную развитость эмоционального компонента коммуникативной компетенции; б) многие дети обладают недостаточным объемом коммуникативных знаний, адекватных своему возрасту. Так, часто речь обучающихся характеризовалась как лексически бедная, с нарушениями грамматического оформления при построении словосочетания и (или) высказывания. В ряде случаев речевая деятельность демонстрировала неумение старших дошкольников выстраивать развернутые высказывания и последовательно связанные рассказы, а также их неспособность выразить эмоциональное отношение к описываемому явлению (событию). Указанные дефициты характеризуют низкий уровень сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетенции старших дошкольников. Результаты входной (констатирующей) диагностики привели к выводу о необходимости проведения последующей групповой и индивидуальной работы на специальных занятиях, особенно с детьми, которые обладают исходным и нормативным уровнями сформированности коммуникативной компетенции, для улучшения показателей.

На последующих (втором и далее) занятиях в рамках коммуникативного модуля Программы делался акцент на устранении выявленных в ходе диагностики дефицитов. Учитывая специфику полученных знаний на конструкторском модуле, материал и виды работы на коммуникативном модуле были связаны с развитием и совершенствованием речевых навыков старших дошкольников. В ходе беседы обучающиеся составляли рассказы (например, рассказ о моделируемой ракете, о ее составных частях и принципах работы; рассказ о космосе, о планетах, об основных астрономических объектах; рассказ об известных космонавтах и т.д.) и тем самым совершенствовали навык умения излагать мысли в четкой логической последовательности, отстаивать свою точку зрения, анализировать ситуацию и самостоятельно находить ответы на вопросы путем логических рассуждений, а также учились конструктивно выстраивать диалог, участвовать в беседе. Сюжетность занятий («Подготовка к полету», «Чем я поделюсь с инопланетянином» и т.д.) и специально подобранные задания способствовали участию старших дошкольников в диалогах, формированию умения аргументировать свою точку зрения, развитию умения доброжелательно общаться друг с другом, формированию потребности делиться впечатлениями со взрослыми и сверстниками.

Реализация коммуникативного модуля дополнительной образовательной (общеобразовательной) программы «Большое космическое путешествие» показала, что наиболее эффективными методами и приемами развития и совершенствования коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста являются: а) коммуникативные игры и упражнения (например, игра «Бывает – не бывает», упражнение «Я начну, а вы продолжите»); б) решение проблемных ситуаций (например, наиболее удачно была реализована при обсуждении вопроса о физических законах, которые необходимо учитывать при моделировании ракеты и ее подготовки к запуску); в) познавательная беседа, включающая в себя как сообщения познавательных сведений о космосе, о вкладе ученых Пермского края в развитие отечественной космонавтики, об известных космонавтах и т.д., так и просмотр видеофрагментов по теме (видеофрагмент из Центра управления полетами); г) рассказы из личного опыта, которыми дети делились во время конструирования.

На контрольном (заключительном) этапе, совпадающем с окончанием реализации Программы, нами была проведена экспресс-диагностика в таком же порядке, что и на входном (констатирующем). На этом этапе участвовало 130 детей. Результаты диагностики представлены на рис. 2.

Статистические данные из рис. 2 свидетельствуют об эффективности содержания и выбранных формах работы в рамках реализуемого

коммуникативного модуля. Так, мы видим, что вдвое (15% по сравнению с 30% на входном этапе) сократилось количество обучающихся, имеющих исходный уровень сформированности коммуникативной компетенции, на 15% увеличилось количество детей, имеющих нормативный и продвинутый уровни сформированности указанной компетенции. Особое внимание на контрольном (заключительном) этапе диагностики было уделено овладению системой значений новых, во многом специализированных, для обучающихся слов (астрономия, комета, катапульта, скафандр и т.д.), а также установлению парадигматических и синтагматических связей между словами.

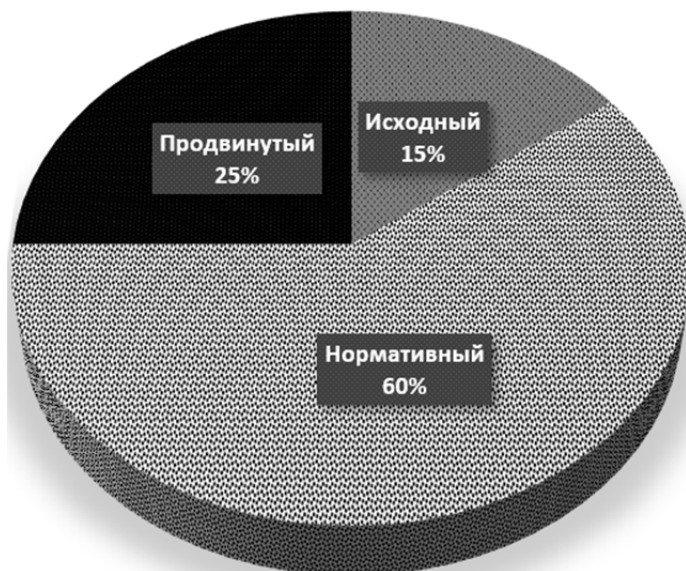


Рис. 2. Уровень сформированности коммуникативной компетенции старших дошкольников на заключительном этапе диагностики

Таким образом, результаты данной методики позволили спрогнозировать дальнейшие задачи, стоящие перед педагогами дошкольных образовательных учреждений, и наметить варианты решения проблем, связанных с речевым поведением старшего дошкольника в социуме.

Заключение

Совершенствование коммуникативной компетенции обучающихся любого уровня образовательной системы является приоритетной задачей, закрепленной новыми редакциями нормативных документов, регулирующих содержание и планируемые результаты дошкольного, общего и высшего образования. Современные цивилизационные про-

цессы, характеризующиеся «коммуникативной изоляцией» [31] и «дефицитом коммуникабельности» [32], ставят вызов и перед системой дошкольного образования. Педагоги-практики констатируют, что дети старшего дошкольного возраста все чаще испытывают сложности в общении и во взаимодействии со сверстниками и со взрослыми.

В данной статье представлен опыт реализации дополнительной образовательной (общеразвивающей) программы «Большое космическое путешествие», которая была осуществлена коллективом педагогов ПГПУ совместно с методистами «Дома научной коллаборации им. А.А. Фридмана» и сотрудниками муниципальных дошкольных образовательных учреждений. Данную Программу можно рассматривать как вариант создания организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование такой образовательной среды, которая обеспечивает качественное развитие, в том числе и у детей старшего дошкольного возраста, навыков общения. Совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм и методов образовательной деятельности формировала каркас организационно-педагогических условий, реализуемых в системе дополнительного образования, чья роль в последнее десятилетие значительно возрастает.

Данная статья отражает результаты проведенной в ходе дополнительной образовательной (общеразвивающей) программы экспресс-диагностики, фиксирующей степень сформированности коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста. Результаты этой диагностики актуальны для интерпретации педагогами и методистами дошкольного и дополнительного образования.

Настоящая публикация не претендует на исчерпывающий анализ проблемы совершенствования коммуникативной компетенции старших дошкольников, авторы осознают необходимость дальнейшего углубления и конкретизации исследуемого вопроса, она показывает возможности, которые открываются перед педагогическим коллективом при условии создания мотивирующей образовательной среды.

Кроме того, описание организационно-педагогических условий совершенствования коммуникативной компетенции у старших дошкольников оказывается актуальным в контексте реализации проекта «Ядро высшего педагогического образования», реализующегося с 2022 г. во всех педагогических вузах России. В рамках этого проекта представлен набор модулей образовательных программ по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» для студентов-бакалавров. Однако на настоящее время в стадии разработки находится блок компетенций и дисциплин, включенных в предметно-методический модуль по профилю «Дошкольное образование и Профиль по выбору (Коррекционная и психологическая работа с детьми/Дополнительное образование)». Поэтому апробированная Программа может также быть полезна

для качественного и актуального наполнения предметно-методического модуля по указанному профилю соответствующими дисциплинами.

Список источников

1. **Стратегия** развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf>
2. **Об утверждении** федеральной образовательной программы дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?index=2&rangeSize=1>
3. **Федеральный** государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.10.2013. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
4. **Концепция** развития дополнительного образования детей. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.03.2022. URL: <http://static.government.ru/media/files/3fkgklAJ2ENBbCFVEkA3cTOSiypicBo.pdf>
5. **Осмоловская И.М.** Дидактика: от классики к современности. М. ; СПб. : Нестор-История, 2020. 248 с.
6. **Асмолов А.** Дополнительное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. 2014. № 2 (64). С. 2–6.
7. **Методические** рекомендации по созданию ключевых центров дополнительного образования детей от 17.12.2019. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b014f0f434e770efe527956bdb272a38/download/2558/>
8. **Компетентностная** модель дошкольного образования / И.М. Гриневич, А.А. Чуприна, М.А. Тоторкулова, Н.Ю. Москвитина, Г.В. Гриневич, О.А. Матяжова. Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2018. 94 с.
9. **Пассов Е.И.** Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. М. : Глосса-Пресс, 2006. 240 с.
10. **Жажева С.А.** Теоретический анализ дефиниции «коммуникативная компетенция» // Новые технологии. 2010. № 4. С. 164–167.
11. **Дондокова Р.П.** Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1. С. 18–21.
12. **Стурикова М.В.** Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6. С. 27–32.
13. **Захарова В.А., Безукладников К.Э.** Типология заданий для формирования функциональной грамотности в подготовке учителя английского языка и начальных классов // Язык и культура. 2022. № 60. С. 156–175. doi: 10.17223/19996195/60/9
14. **Леонтьев А.Н.** Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М. ; Л., 1948. С. 4–15.
15. **Лисина М.И.** Общение, личность и психика ребенка. Москва : Изд-во Ин-та практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. 384 с.
16. **Лисина М.И.** Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. М. : Академия, 2012. 270 с.
17. **Кулигина Е.А., Кислякова Е.В.** Коммуникативные способности дошкольников как фактор социальной адаптации // Дошкольное воспитание. 2010. № 5. С. 54–63.
18. **Хузеева Г.Р.** Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника. М. : ВЛАДОС, 2014. 65 с.
19. **Халимадарова Г.Р.** Коммуникативная культура старших дошкольников: компоненты, критерии, показатели // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16, № 4. С. 491–499.
20. **Казначеева Н.Н.** Овладение детьми дошкольного возраста русским языком как родным в условиях информационной социализации // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Серия: Педагогические науки. 2020. № 3 (53). С. 40–53. doi: 10.25146/1995-0861-2020-53-3-219

21. **Башилачева Т.П., Савинова С.В.** Развитие коммуникативных способностей детей 6–7 лет в процессе Lego-конструирования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 10. С. 131–147. URL: <http://e-koncept.ru/2022/221073.htm>. doi: 10.24412/2304-120X-2022-11073
22. **Троицкая Ю.В.** Дистанционное развитие коммуникативной компетенции // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 2. С. 70–76. doi: 10.18287/2542-0445-2021-27-2-70-76
23. **Поддьяков Н.Н.** Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. СПб.: Образовательные проекты, 2021. 224 с.
24. **Osipov M.V., Shershneva V.A.** Diagnostics of formation of metacompetence of the subject of educational activity // Perspektivy nauki i obrazovania [Perspectives of Science and Education]. 2020. № 45 (3). P. 52–64. URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/2020/07/12/osipov-shershneva>. doi: 10.32744/pse.2020.3.4
25. **Zarechnaya A.A.** Features of Development of Communicative Competence in Children with Mental Retardation // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]. 2018. Vol. 10, № 1. P. 32–41. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2018/n1/Zarechnaya.shtml. doi: 10.17759/psyedu.2018100104
26. **Kuftyak E.V., Odintsova M.S.** Study of the Communicative Abilities of Pre-School Children with Severe Speech Impairments // Clinical Psychology and Special Education. 2018. Vol. 7, № 2. P. 70–82.
27. **Gryaznova A.N., Vasina V.V.** Assessment of the Formation of Communication Skills Using VB-MAPP in Preschool Children with ASD // Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders. 2020. Vol. 18, № 4. P. 23–32. doi: 10.17759/autdd.2020180403
28. **Дыбина О.В.** Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Пособие для воспитателей и учителей начальных классов. Для работы с детьми 5–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 58 с.
29. **Чулкова А.В.** Методика формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста. Волгоград: Перемена, 2003. 168 с.
30. **Щетинина А.М.** Диагностика социального развития ребенка. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
31. **Ванцев Ю.В.** О коммуникативно-продуктивном методе обучения // Философия образования. 2021. Т. 21, № 1. С. 104–127.
32. **Трофимова Г.С.** Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладной аспекты. Ижевск, 2012. 116 с.

References

1. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiiskoj Federacii na period do 2025 goda [Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025]. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf>
2. Ob utverzhdenii federal'noi obrazovatel'noi programmy doshkol'nogo obrazovaniya. Prikaz Ministerstva prosveshchenia Rossiiskoj Federacii ot 25.11.2022 [On the approval of the federal educational program for preschool education. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation as of November 25, 2022]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?index=2&rangeSize=1>
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya. Prikaz Ministerstva prosveshchenia Rossiiskoj Federacii ot 17.10.2013 [Federal state educational standard for preschool education. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation as of 10.17.2013] // <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
4. Koncepcija razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossiiskoj Federacii ot 31.03.2022 [The concept of development of additional education

- for children. Decree of the Government of the Russian Federation as of 31.03.2022] URL: <http://static.government.ru/media/files/3flgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf>
5. Osmolovskaya I.M. (2020) *Didaktika: ot klassiki k sovremennosti* : monografiya [Didactics: from the classics to the present]. M., SPb.: Nestor-Istoriya. 248 p.
 6. Asmolv A. (2014) *Dopolnitel'noe obrazovanie v epohu peremen: sotrudnichestvo, sotvorchestvo, samotvorenje* [Additional education in the era of change: cooperation, co-creation, self-creation] // *Obrazovatel'naya politika*. 2 (64). pp. 2–6.
 7. *Metodicheskie rekomendacii po sozdaniyu ključevyh centrov dopolnitel'nogo obrazovanija detej ot 17.12.2019* [Guidelines for the creation of key centers for additional education for children dated 12.17.2019] // <https://docs.edu.gov.ru/document/b014f0f434e770efe527956bdb272a38/download/2558/>
 8. *Kompetentnostnaja model' doskol'nogo obrazovanija* : Monografiya [Competence based model of preschool education] (2018) / I.M. Grinevich, A.A. Chuprina, A.A. Totorkulova, N.Ju. Moskvitina, G.V. Grinevich, O.A. Matjazhova. Stavropol' : SKIRO PK i PRO. 94 p.
 9. Passov E.I. (2006) *Sorok let spusya ili sto odna metodicheskaja ideja* [Forty years later, or a hundred and one methodological ideas]. M.: Glossa-Press. 240 p.
 10. Zhazheva S.A. (2010) *Teoreticheskij analiz definicii 'kommunikativnaja kompetencia'* [Theoretical analysis of the definition of 'communicative competence'] // *Novye tehnologii*. 4. pp. 164-167.
 11. Dondokova R.P. (2012) *Sushchnostnaja harakteristika i struktura kommunikativnoi kompetentnosti* [Essential characteristics and structure of communicative competence] // *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 1. pp. 18-21.
 12. Sturikova M.V. (2015) *Kommunikativnaja kompetencija: k voprosu o definicii i strukture* [Communicative competence: on the issue of definition and structure] // *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 6. pp. 27-32.
 13. Zaharova V.A., Bezukladnikov K.E. (2022) *Tipologija zadanij dlya formirovaniya funkcional'noj gramotnosti v podgotovke uchitelya anglijskogo yazyka i nachal'nyh klassov* [Typology of tasks for the formation of functional literacy in the preparation of an English teacher and primary classes] // *Yazyk i kul'tura*. 60. pp. 156-175.
 14. Leont'ev A.N. (1948) *Psihicheskoe razvitie rebenka v doskol'nom vozraste* [Mental development of a child in preschool age] // *Voprosy psihologii rebenka doskol'nogo vozrasta*. M.; L. pp. 4-15.
 15. Lisina M.I. (1997) *Obshchenie, lichnost' i psihika rebenka* [Communication, personality and psyche of the child]. M.; Voronezh. 384 p.
 16. Lisina M.I. (2012) *Obshchenie i ego vliyanie na razvitie psihiki doskol'nika* [Communication and its influence on the development of the psyche of a preschooler]. M.: Akademija. 270 p.
 17. Kuligina E.A., Kisljakova E.V. (2010) *Kommunikativnye sposobnosti doskol'nikov kak faktor social'noj adaptacii* [Communicative abilities of preschool children as a factor of social adaptation] // *Doshkol'noe vospitanie*. 5. pp. 54-63.
 18. Huzeeva G.R. (2014) *Diagnostika i razvitie kommunikativnoj kompetentnosti doskol'nika* [Diagnosis and development of communicative competence of a preschooler]. M.: VLAOS. 65 p.
 19. Halimadarova G.R. (2022) *Kommunikativnaja kul'tura starshih doskol'nikov: komponenty, kriterii, pokazateli* [Communicative culture of older preschoolers: components, criteria, indicators] // *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vol. 16 (4). pp. 491-499.
 20. Kaznacheeva N.N. (2020) *Ovladenie det'mi doskol'nogo vozrasta russkim yazykom kak rodnym v usloviyah informacionnoj socializacii* [Mastering children of preschool age in Russian as a native language in the conditions of information socialization] // *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo univesiteta im. V.P. Astaf'eva*. Ser. Pedagogicheskie nauki. 3 (53). pp. 40-53.
 21. Bashlachjova T.P., Savinova S.V. (2022) *Pazvitie kommunikativnyh sposobnostej detej 6-7 let v processe Lego-kontruirivanija* [Development of communication skills of children

- aged 6-7 years in the process of Lego-construction] // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal 'Koncept'. 10. pp. 131-147.
22. Troickaja Yu.V. (2021) Distancionnoe razvitie kommunikativnoj kompetencii [Remote development of communicative competence] // Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologija. Vol. 27 (2). pp. 70-76.
 23. Podd'jakov N.N. (2021) Psihicheskoe razvitie i samorazvitie rebenka-doshkol'nika. Blizhnje i dal'nie gorizonty [Mental development and self-development of a preschool child. Near and far horizons]. SPb: Obrazovatel'nye proekty. 224 p.
 24. Osipov M.V., Shershneva V.A. (2020) Diagnostics of formation of metacompetence of the subject of educational activity // Perspektivy nauki i obrazovania. 45 (3). pp. 52-64.
 25. Zarechnaya A.A. (2018) Features of Development of Communicative Competence in Children with Mental Retardation // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. 10 (1). pp. 32-41.
 26. Kuftyak E.V., Odintsova M.S. (2018) Study of the Communicative Abilities of Pre-School Children with Severe Speech Impairments // Clinical Psychology and Special Education. Vol. 7 (2). pp. 70-82.
 27. Gryaznova A.N., Vasina V.V. (2020) Assessment of the Formation of Communication Skills Using VB-MAPP in Preschool Children with ASD // Autizm i narusheniya razvitiya. Vol. 18 (4). pp. 23-32.
 28. Dybina O.V. (2008) Pedagogicheskaja diagnostika kompetentnostej doshkol'nikov. Posobie dlja vospitatelej i uchitelej nachal'nyh klassov. Dlja raboty s det'mi 5-7 let [Pedagogical diagnostics of competencies of preschoolers. Handbook for educators and primary school teachers. To work with children 5-7 years old]. M.: Mozaika-Sintez. 58 p.
 29. Chulkova A.V. (2003) Metodika formirivanija dialogicheskoi rechi u detej doshkol'nogo vozrasta [Methodology for the formation of dialogic speech in preschool children]. Volgograd: Peremena. 168 p.
 30. Shchetinina A.M. (2000) Diagnostika social'nogo razvitiya rebenka [Diagnosis of the social development of the child]. Velikij Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo. 88 p.
 31. Vancev Ju.V. (2021) O kommunikativno-produktivnom metode obuchenija [On the communicative and productive method of teaching] // Filosofija obrazovaniya Vol. 21 (1). pp. 104-127.
 32. Trofimova G.S. (2012) Pedagogicheskaja kommunikativnaja kompetentnost': teoreticheskij i prikladnoj aspekty [Pedagogical communicative competence: theoretical and applied aspects]. Izhevsk. 116 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

Ермошина М.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания, русского и коми-пермяцкого языков и методики преподавания языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: ermoshina_ma@pspu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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

Ermoshina M.A., Ph.D. (Philology), Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: ermoshina_ma@pspu.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 378.1

doi: 10.17223/19996195/63/8

Положительные эмоции как фактор эффективности процесса иноязычного образования магистрантов технического вуза

**Елена Николаевна Дмитриева¹,
Татьяна Александровна Поскребышева²**

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

² *Нижегородский государственный технический университет им. П.Е. Алексеева,
Нижний Новгород, Россия, sentireo@mail.ru*

Аннотация. Выполнена трактовка положительных эмоций как фактора эффективности иноязычного образования магистрантов технического вуза. Рассматриваются особенности деятельности преподавателя вуза с точки зрения создания условий для положительной эмоциональной атмосферы в процессе обучения иностранному языку. Преподавателю необходимо глубоко понимать, какая сфера профессиональной деятельности ожидает выпускника, характеристики данной деятельности, потребности обучающегося для обеспечения личностно-профессионального становления будущего специалиста. Преподаватель иностранного языка, работающий в техническом вузе, обязательно должен иметь современное и четкое представление о специальной области подготовки магистранта, которого он обучает. Однако нельзя интерпретировать будущую профессию студента в одностороннем плане. Профессиональный мир выпускника технического вуза не ограничивается знанием научно-производственной сферы и общением на научные и узкоспециальные темы. Следует понимать, что молодой специалист, получающий техническое образование, первоначально на уровне прохождения практики на производственном предприятии, затем в начале пути становления и развития своей карьеры должен будет справляться с профессиональной адаптацией, которая органично состоит из проявления личностных, психологических, социальных, поведенческих компонентов. Успешная профессиональная адаптация позволяет человеку проявить совокупность личных качеств, навыков сотрудничества и многих других, что будет определять эффективное, комфортное, следовательно, продуктивное профессиональное взаимодействие и положительные результаты.

Подчеркивается, что изучение иностранного языка в техническом вузе должно особенно отличаться эмоциональной вовлеченностью обучающихся в иноязычную речевую деятельность. Именно живой интерес, положительный эмоциональный отклик, глубокая личностная заинтересованность в выполняемой работе, в учебном взаимодействии с преподавателем и другими участниками образовательного процесса являются важными условиями достижения значимых результатов в академической и профессиональной сфере.

Цель статьи – исследовать значение положительных эмоций в иноязычном образовании магистрантов технического вуза с точки зрения их роли в повышении его эффективности. Важность постановки данной цели видится в необходимости актуализировать эмоциональную сферу личности обучающихся для до-

стижения наилучших результатов в овладении профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией.

Для достижения поставленной цели было проанализировано понятие эмоционального интеллекта, а также влияние положительных эмоций на овладение способностью общения на иностранном языке. Обоснованы сложности развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у магистрантов и предложено использовать специализированный курс английского языка для развития данной компетенции. Определены принципы организации иноязычной деятельности магистрантов, ориентированной на развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции с опорой на положительные эмоции студентов. Для реализации заявленной цели были применены следующие методы педагогического исследования: изучение и анализ влияния положительных эмоций на процесс обучения; анализ понятия эмоционального интеллекта; изучение особенностей организации иноязычной деятельности в техническом вузе с целью развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Применялись психолого-педагогические методы: психолого-педагогическое наблюдение; диагностические беседы, опросы, интервью; метод самонаблюдения; способы эмоциональной саморегуляции. Исследование проводилось на базе Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева в рамках изучения магистрантами дисциплины «Иностранный (английский) язык в сфере профессиональной деятельности».

Ключевые слова: иноязычная деятельность, положительные эмоции, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная коммуникация, технический вуз

Для цитирования: Дмитриева Е.Н., Поскребышева Т.А. Положительные эмоции как фактор эффективности процесса иноязычного образования магистрантов технического вуза // Язык и культура. 2023. № 63. С. 144–166. doi: 10.17223/19996195/63/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/63/8

Positive emotions as a factor of the effectiveness of the process of foreign language education of undergraduates of a technical university

Elena N. Dmitrieva¹, Tatyana A. Poskrebysheva²

¹ *Nizhny Novgorod Linguistics University named after N.A. Dobrolubov, Nizhny Novgorod, Russia, eldmitrieva@yandex.ru*

² *Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev, Nizhny Novgorod, Russia, sentireo@mail.ru*

Abstract. The article interprets positive emotions as a factor of the effectiveness of foreign language education of undergraduates of a technical university. The features of the professional competence of a university teacher from the point of view of creating conditions for a positive emotional atmosphere in the process of learning a foreign language are considered. To the teacher needs to deeply understand what sphere of professional activity awaits the graduate, the characteristics of this activity,

and the needs of a person to ensure the personal and professional development of a future specialist. A foreign language teacher working at a technical university must necessarily have a modern and clear idea of the highly specialized field of the student he is teaching. However, it is impossible to interpret a student's future profession in a one-sided way. It is concluded that the professional world of a student, a graduate of a technical university is not limited to knowledge of the scientific and industrial sphere and communication on scientific and highly specialized topics. It should be understood that a young specialist receiving technical education, initially at the level of practical training at a manufacturing enterprise, then at the beginning of the path of formation and development of his career, will have to cope with professional adaptation, which organically consists of the manifestation of personal, psychological, social, behavioral components. Successful professional adaptation allows a person to show a set of personal qualities, cooperation skills and many others, which will determine effective, comfortable, and therefore productive professional interaction and positive results.

The article emphasizes that teaching a foreign language at a technical university should be especially distinguished by the emotional involvement of students in this activity. It is the lively interest, positive emotional response, deep personal interest of the student in the work performed, in educational interaction with the teacher and other students that are the important conditions for achieving significant results of students in the academic and professional sphere. The purpose of the article is to investigate the importance of positive emotions in the foreign language education of undergraduates of a technical university in terms of their role in improving its effectiveness. The importance of setting this goal is seen in the need to actualize the emotional sphere of the personality of students in order to achieve the best results in mastering professional foreign language communicative competence. To achieve the stated goal, the influence of positive emotions on foreign language activity, as well as the concept of emotional intelligence, was analyzed. The difficulties of developing foreign language communicative professional competence among master students are substantiated, and it is also proposed to use an English course for special purposes for the development of this competence. The principles of the organization of foreign language activity of master students focused on the development of foreign language communicative professional competence based on positive emotions of students are revealed. To achieve the stated goal, the following methods of pedagogical research were applied: study and analysis of the influence of positive emotions on the learning process; analysis of the concept of emotional intelligence; study of the features of the organization of foreign language activities at a technical university in order to develop foreign language communicative professional competence.

Psychological and pedagogical methods were used: psychological and pedagogical observation; diagnostic conversations, surveys, interviews; self-observation method; methods of emotional self-regulation. The study was conducted on the basis of the Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev as part of the study of the discipline "Foreign (English) language in the field of professional activity" by master students.

Keywords: foreign language activity, positive emotions, professional foreign language communicative competence, professional communication, technical university

For citation: Dmitrieva E.N., Poskrebysheva T.A. Positive emotions as a factor of the effectiveness of the process of foreign language education of undergraduates of a technical university. *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 144-166. doi: 10.17223/19996195/63/8

Введение

Вопросы повышения эффективности высшего образования в целом и иноязычного образования в частности отличаются возрастающей актуальностью. Особое внимание в этом отношении привлекает технический вуз, поскольку с выпускниками технических специальностей сегодня связаны перспективы развития разных сфер промышленного производства. Исследование значения положительных эмоций в иноязычном образовании магистрантов технического вуза обусловлено как значением иностранного языка в социально-культурном развитии технического специалиста, так и спецификой его специальной подготовки, с которой связан акцент в пользу становления технократического мышления и алгоритмически четкой деятельности. В то же время от выпускника магистратуры требуется обладать способностью к инновационной, творческой деятельности в своей сфере. То есть профессиональный мир магистранта, а далее – выпускника технического вуза не ограничивается формальным знанием научно-производственной сферы и владением специальными умениями, он эмоционально окрашен, характеризуется широкими контактами и многообразными отношениями, включающими и отношение к себе.

Становление современной профессиональной личности магистранта в вузе – это сложный процесс, в котором иноязычное образование играет важную роль, в первую очередь благодаря тому, что здесь обучающийся приобретает комплекс социальных навыков. Следует помнить, что молодой специалист, получающий техническое образование, в начале пути становления и развития своей карьеры (а до этого – на уровне прохождения практики на производственном предприятии) должен будет справляться с профессиональной адаптацией, которая органично состоит из проявления личностных, психологических, социальных, поведенческих компонентов. Данные компоненты должны быть развиты у человека в той степени, которая позволит ему достаточно свободно и быстро стать и почувствовать себя успешным и нужным членом новой команды, отдела, компании. В процессе адаптации личность познает, анализирует новые условия, людей, деятельность, осваивает новые навыки и приобретает новые качества, чтобы в итоге эффективно действовать на новом для человека жизненном этапе.

Благодаря адаптационному процессу организм человека постепенно приобретает умственную и психологическую свободу для мышления, общения, самовыражения, дальнейшего своего личностно-профессионального развития, прогресса, карьерного продвижения. Большое значение прохождение профессиональной адаптации имеет для развития или зарождения новых полезных социальных навыков и умений, которыми человек, возможно, обладал, но только потенциаль-

но, поскольку у него не было подходящих условий, которые бы способствовали появлению данных социальных навыков. Они создаются, культивируются самой личностью под влиянием внешней среды, что включает в себя выстраивание многообразных связей и взаимодействий, регуляцию отношений, в результате появляются возможности для оптимального психофизиологического функционирования человека и применения интеллектуальных способностей [1]. Именно успешная профессиональная адаптация позволяет человеку проявить совокупность личных качеств, навыков сотрудничества и многих других, что будет определять эффективное, комфортное, следовательно, продуктивное профессиональное взаимодействие и положительные результаты [2]. В таком случае человек удовлетворен своими усилиями, трудом, верным применением знаний, имеет возможности для дальнейшего непрерывного обучения [3].

Иноязычное образование в магистратуре является той средой, в которой социальные навыки могут формироваться наиболее успешно, поскольку в этой среде происходит общение в формате сотрудничества, т.е. формируется умение работать в команде, общаться в атмосфере партнерства и совместного достижения цели и решения задач как в академической, так и в профессиональной областях. Демонстрация собственной профессиональной компетентности реализуется в значительной степени посредством применения социальных навыков [4]. Всякая социальная деятельность является эмоционально насыщенной. Эмоциональная сфера личности человека и формируется, и проявляется в данной деятельности. Исследование влияния эмоций на эффективность иноязычного образования представляется важной задачей, поскольку живой интерес, положительный эмоциональный отклик, глубокая личностная заинтересованность обучающегося в выполняемой работе, в учебном взаимодействии с преподавателем и другими обучающимися являются важными условиями достижения значимых результатов в иноязычной, а по сути социальной, деятельности – академической и профессиональной.

Методология исследования

Положительная эмоциональная настроенность обучающихся и преподавателя является одним из ключевых факторов эффективной иноязычной деятельности. Опираясь на исследования многих авторов, можно заключить, что эмоциональная составляющая должна обязательно присутствовать в образовательном процессе. Ученые утверждают о необходимости включения эмоционального компонента в проектирование содержания образования, поскольку положительная эмоциональная насыщенность деятельности способствует появлению радости,

вдохновения, воодушевления, уверенности в своих силах, удовлетворения, желания заниматься, учиться, выполнять предлагаемые учебные задания. Положительные эмоции являются важными факторами развития интеллектуальных и творческих способностей [5, 6]. Иноязычная деятельность подразумевает двусторонний процесс обмена не только знаниями, но и мыслями, чувствами, мнениями и эмоциями партнеров по общению в процессе обучения иностранному языку. Обучение магистрантов английскому языку в техническом вузе имеет свои особенности, что обуславливает определенные противоречия, связанные с эмоциональной сферой обучающихся.

С одной стороны, обучающиеся технических направлений ориентируются, в первую очередь, на приобретение глубоких и современных знаний по своей специальности и демонстрируют невысокий уровень владения иностранным (английским) языком. Чаще всего это происходит по причине устоявшегося личного мнения о своих слабых способностях в области успешного освоения иностранного языка. С другой стороны, магистранты признают важность владения иностранным языком для практически любой работы, даже для обычной жизни. У определенной части магистрантов наблюдается готовность осваивать иностранный язык на желаемом уровне, заниматься дополнительно. Есть обучающиеся, которые интересуются информационными ресурсами, учебниками, самоучителями и другими средствами, которые могли бы помочь им заниматься обучением самостоятельно и продуктивно. Многие признают, что хотя бы небольшое улучшение знаний иностранного языка увеличит шансы карьерного роста и продвижения в профессии. Такая заинтересованность обусловлена тем, что контингент обучающихся в магистратуре включает людей, имеющих стаж практической работы, в том числе являющихся руководителями различных отделов производственных предприятий, т.е. неплохо представляющих себе значение иностранного языка для профессиональной работы. Закономерно, что они проявляют высокую мотивацию к изучению иностранного языка для общения в деловой и профессиональной среде, сосредоточенность и трудолюбие. С точки зрения темы статьи положительные карьерные ожидания и ощущение роста собственных возможностей при овладении иностранным языком способствуют положительному эмоциональному расположению к процессу иноязычного образования в вузе.

Другое противоречие связано с рассогласованием между возможностями, которые предоставляет вуз в плане выхода магистранта в широкое социальное пространство посредством иноязычной деятельности (в том числе профессиональное), и реальными возможностями обучающихся в области иноязычной деятельности. Современная действительность ясно выдвигает требование владеть иностранным языком (языками) для успешной карьеры, свободы в выборе компании для

профессиональной деятельности. Это необходимо, чтобы иметь возможность изучать, анализировать и применять иноязычные источники, материалы на иностранном языке по специальности при необходимости или желании непрерывно следить за научными и практическими достижениями в сфере своей специальности во всем мире. Современный специалист приобретает несравненно больше ресурсов для улучшения своей компетентности и потенциального прогресса в карьерном росте, если он владеет иностранным языком. Обучающийся, владеющий иностранным языком, также имеет больше возможностей для более продуктивного и расширенного образования, если он принимает участие в международных контактах вуза, проектах, научных конференциях или хотя бы для ознакомления с текущими событиями, происходящими в вузе в аспекте международной деятельности. Однако практика показывает, что далеко не каждый магистрант владеет иностранным языком на достаточном уровне для участия в международных проектах, общения на специальные научные темы, а также имеет развитые социальные навыки, требующиеся для знакомства с новыми людьми, выполнения различных совместных работ, публичных выступлений, презентаций и пр. Заметим, что в системе подготовки магистрантов участие в подобных мероприятиях признано значимым аспектом образования на данном уровне. Недостаточное владение иностранным языком, осознаваемое магистрантом, создает ситуацию неопределенности в процессе иноязычного образования, которая может как мотивировать обучающегося на приложение усилий для преодоления имеющихся ограничений, так и способствовать снижению эмоционального тонуса, что обуславливает усугубление субъективных трудностей в обучении.

Таким образом, эмоции, связанные с иноязычной подготовкой магистрантов, выступают важным регулятивным механизмом, влияющим на результативность их подготовки в целом. Проблема выявления условий, побуждающих к положительным эмоциям обучающихся и являющихся фактором повышения эффективности иноязычного образования в магистратуре технического вуза, определяется как одна из актуальных проблем подготовки обучающихся данного уровня. Это подтверждают заявления обучающихся о том, что недостаточное владение приемами эмоциональной саморегуляции снижает продуктивность обучения, а также препятствует участию в успешном общении в академической и профессиональной среде [7, 8]. Все сказанное позволяет определить в качестве основного подхода при раскрытии темы статьи антропологический подход, в русле которого ориентация на внутренние, свойственные человеческой психике и личности механизмы освоения культуры, в том числе иностранного языка, являются приоритетными.

Цель статьи – исследовать значение положительных эмоций в иноязычном образовании магистрантов технического вуза с точки зре-

ния их роли в повышении его эффективности. Важность постановки данной цели видится в необходимости актуализировать эмоциональную сферу личности обучающихся для достижения наилучших результатов в овладении профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией. Объектом исследования является организованный процесс иноязычного образования магистрантов в техническом вузе. Предметом исследования послужили условия побуждения положительных эмоций в процессе иноязычного образования, способствующих повышению его эффективности. Эффективность процесса иноязычного образования связана с успешным развитием профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов, что проявляется в различных видах иноязычной деятельности, осуществляемой в разных формах организации учебной и внеаудиторной работы.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: рассмотрение базовых понятий темы; определение принципов организации обучения магистрантов иностранному языку, ориентированное на развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции с опорой на положительные эмоции; характеристика приоритетных методов обучения, способствующих к побуждению положительных эмоций. Были применены следующие исследовательский методы: анализ влияния положительных эмоций на процесс обучения; анализ понятия эмоционального интеллекта; изучение особенностей организации иноязычной деятельности в техническом вузе с целью развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции; педагогическое наблюдение; диагностические беседы, опросы, интервью; метод самонаблюдения; внедрение опытной методики обучения иностранному языку в магистратуре, ориентированной на побуждение у обучающихся положительных эмоций.

Исследование проводилось на базе Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева в рамках изучения магистрантами дисциплины «Иностранный (английский) язык в сфере профессиональной деятельности».

Исследование и результаты

По своей сути обучение иностранному языку – это организованное речевое общение обучающихся друг с другом и с преподавателем, которое неизбежно сопровождается эмоциями. Благодаря общению, группа обучающихся вместе с преподавателем составляет микросообщество, в котором осуществляется речевое обращение и реагирование каждого члена данного микросообщества на обращенную речь, а также имеет место эмоциональный отклик на ситуацию общения. Кроме того, при этом обучающиеся приобретают способность осознавать свои эмоции и управлять ими, т.е. происходит развитие эмоционального интеллекта.

Нередко интеллект определяется в широком смысле: как ум, рас-судок, как качество психики личности, обладающей познавательными способностями, способностью к пониманию, восприятию, обучению, формированию собственных знаний, концепций, их применению. Ученые изучают нейробиологические основы интеллекта, проводят обзор психофизиологических исследований, дополняющих научные знания о содержании понятия «интеллект». Рассматриваются варианты учета индивидуальных интеллектуальных особенностей и возможностей, чтобы добиваться значимых показателей интеллектуального развития [10].

Выделяются такие виды интеллекта, как лингвистический интеллект, механический, математический, коммерческий, натуралистический, визуально-пространственный, экологический, межличностный, музыкальный, социальный и многие другие [11–13]. Все виды интеллекта взаимосвязаны и представляют собой целостное явление. Что касается эмоционального интеллекта, данный вид и его развитие имеют особо важное и уникальное значение для качественной жизни человека. Эмоциональный интеллект отвечает за успешную самореализацию человека во всех сферах жизни. В целом развитие эмоционального интеллекта необходимо человеку, чтобы построить лучшие отношения с самим собой и другими [14]. Эмоциональный интеллект можно определить как способность человека понимать и контролировать свои эмоции, а также эмоции окружающих. Следует различать эмоциональность и понимание эмоций (хорошо и достаточно адекватно). Это важно для того, чтобы иметь возможность контролировать эмоции. Умение контролировать эмоции, управлять эмоциями определяет, насколько человек «эмоционально интеллигентен». Такое умение не является врожденным талантом, его можно развивать в процессе обучения в образовательной организации.

Вуз имеет приоритетное значение как образовательная среда развития эмоционального интеллекта, поскольку предполагает собственное участие человека в сложном процессе формирования профессиональных компетенций, становления профессиональной личности. Заметим, что некоторые люди, которые могли бы быть очень успешными в своей карьере, сталкиваются с проблемами в личных отношениях, не обладают нужными лидерскими способностями, не способны эффективно руководить командой, поэтому люди могут испытывать депрессию и не знать, как справиться со своими эмоциями [15]. Выпускникам магистратуры технического вуза важно не только уметь общаться на иностранном языке в профессиональной сфере, но и обладать развитым эмоциональным интеллектом, поскольку сфера их профессиональной деятельности предполагает способность действовать в самых разных, нередко трудных и неопределенных обстоятельствах, а также руководить людьми.

Практика обучения магистрантов иностранному языку, а также изучение влияния положительных эмоций на обучение позволяют определить ряд принципов организации иноязычного образования магистрантов, ориентированного на развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции с опорой на положительные эмоции.

1. Принцип эмоционально-положительного взаимодействия. Для реализации этого принципа важное значение имеет способность преподавателя иностранного языка организовать на занятии работу коллектива – группы лиц, объединенных общей работой, учебой, общими интересами. При этом необходимо создавать эмоционально-положительную среду; атмосферу, в которой обучающиеся совместно с преподавателем обсуждают и выполняют различные задания. Это может произойти только при условии вовлечения во взаимодействие всех участников. В результате это будет содействовать появлению чувства нужности, увлеченности общением, эмоционального благополучия [9]. Содержание курса «Иностранный (английский) язык в сфере профессиональной деятельности» способствует такой вовлеченности, поскольку имеет значение для продвижения магистрантов в области овладения специальностью и в связи с этим располагает потенциалом побуждения положительных эмоций у магистрантов и поддержания положительной мотивации к изучению иностранного языка.

2. Принцип психолого-педагогической поддержки. Он требует от преподавателя снимать психологическое напряжение и страхи на занятии, способствовать переживанию ситуации успеха обучающимися, обеспечивать позитивную оценку деятельности, своевременно фиксировать их достижения и совместно решать возникающие трудности.

3. Принцип активизации социального взаимодействия. В соответствии с данным принципом важно налаживать социальные связи внутри группы, поскольку иноязычная коммуникация, являясь целью изучения иностранного языка, является также и основным средством осуществления этого принципа. Способствует его реализации парная, групповая, командная работа, дискуссии, выполнение разнообразных проектов, требующих общения всех членов группы для эффективного развития у обучающихся умений естественного иноязычного общения. Согласно данному принципу, необходимо расширять образовательное пространство магистрантов посредством выхода в профессиональную сферу, организации участия в научных и практических конференциях, осуществления удаленных профессиональных контактов с использованием иноязычной деятельности.

4. Принцип когнитивного развития. Согласно данному принципу, необходимо обеспечить единство развития когнитивных процессов и способности эмоциональной саморегуляции. Следует иметь в виду, что обучение может вызывать «путаницу» в новых знаниях, разочарование,

внутренние конфликты, когда нужно изучать трудный, но необходимый материал. Это препятствует успешному развитию когнитивных способностей, гибкости и критичности мышления. Согласно данному принципу, необходимо формировать у обучающихся способность не отступать перед трудностями, верно интерпретировать проблемные задачи, адекватно реагировать эмоционально, а следовательно, и вербально, на различные раздражающие факторы или слова собеседника в различных ситуациях учебного и иного общения. Регуляция собственных эмоций, понимание причин проявления эмоций у других людей, верная их интерпретация – это важный фактор формирования готовности к участию в иноязычной коммуникации как в учебной, так и во внеаудиторной работе и далее – в профессиональной деятельности.

Исследование проводилось в группе магистрантов, обучающихся по направлению «Химическая технология» (28 человек), изучающих курс ESP (English for Specific (or Special) Purposes, английский язык для специальных целей) в рамках дисциплины «Иностранный (английский) язык в сфере профессиональной деятельности». Исследование осуществлялось в течение одного семестра, включало аудиторную работу – 34 часа, а также внеаудиторную работу, индивидуальные и групповые консультации и беседы, которые проводились по потребности, имели целью разъяснение разнообразных понятий, обсуждение событий различного плана (лингвистического, научного, социального и др.). Особое внимание уделялось привлечению к общему разговору (обсуждениям, дискуссиям и пр.) всех обучающихся, даже тех, кто имел сложности языкового характера, и поэтому «не любил» иностранный язык как предмет.

Данный курс адресован обучающимся, которым он нужен для определенных целей (деловой коммуникации, определенной работы или вида деятельности). Курс позволяет магистрантам обучаться иноязычному общению в сфере профессиональной деятельности, что предполагает владение речевыми средствами для общения на общенаучные и узкоспециальные темы. Следует признать справедливым утверждение, что именно овладение умениями общаться в сфере профессиональной деятельности развивает профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию и является чрезвычайно важным и нужным умением для выпускника вуза [16, 17].

Курс английского языка для специальных целей является сложным для освоения, поскольку предполагает усвоение и употребление технических терминов, понимание научных текстов, устное и письменное создание текстов по научной теме и многое другое. Соответственно, обучающиеся в магистратуре должны располагать достаточно хорошей базой знаний английского языка. Курс английского языка для специальных целей изучается магистрантами для того, чтобы трансли-

ровать набор профессиональных навыков и выполнять определенные функции, связанные с технической специальностью и (или) будущей работой. Таким образом, программа курса ESP строится на оценке профессиональных целей и потребностей, а также функций, для которых требуется английский язык [18]. Изучение общенаучных и узкоспециальных тем предполагает понимание более сложных грамматических и языковых структур, характерных для научного стиля и языка специальности. Исследователи отмечают ключевую особенность, нужность и важность ESP, которая заключается в том, что английский язык не преподается как предмет, отделенный от реального мира обучающихся, их личностных и карьерных потребностей и желаний; он интегрирован в предметную область, важную для обучающихся [19]. Так, в курсе английского языка для специальных целей анализ потребностей определяет, какие навыки в первую очередь необходимы магистрантам, и программа разрабатывается соответствующим образом. Программа ESP, например, может быть направлена на развитие навыков чтения у студентов, которые готовятся к выпускной работе в области своей специальности. Или программа может иметь направленность на развитие разговорных навыков у студентов, которые изучают английский язык, чтобы начать карьеру в международной компании или в компании, работа в которой будет включать взаимодействие с иностранными партнерами.

Обучение английскому языку для специальных целей является не только следующим по сложности (магистерским) этапом обучения иностранному языку, этот курс должен как бы «соединиться» с уже усвоенными знаниями, необходимыми для иноязычного общения. Поэтому так важно, чтобы студенты, приступая к освоению умений профессионального иноязычного общения, общения на общенаучные и узкоспециальные темы, не имели так называемых пробелов в знаниях и умениях, которые могут стать серьезным препятствием как для обучения данному общению, так и для мотивации этого обучения [20]. Отметим, что интеграция содержания обучения в курсе ESP с предметной областью подготовки магистранта создает основание для положительного эмоционального контекста преодоления «пробелов» в знаниях и овладения курсом ESP, так как обучающиеся могут применить то, что они изучают на занятиях английского языка, к своей основной предметной области, будь то химическая технология, управление бизнесом, микроэлектроника, нанотехнологии или биотехнологии. Способность использовать изучаемые лексику и структуры в значимом контексте повышает эффективность иноязычной подготовки, а также мотивацию и помогает положительному эмоциональному настрою магистрантов.

В свою очередь, достижения обучающихся в предметной области положительно влияют на способность овладевать английским языком.

Знание предмета (специальности) дает контекст, необходимый для понимания английского языка на занятии. На занятиях ESP обучающимся показывают, как содержание предмета выражается на английском языке. Преподаватель, максимально используя знания обучающихся по предмету, тем самым помогает им быстрее овладеть английским языком специальности. Термин «специальный» в ESP относится к конкретной цели изучения английского языка. Магистранты подходят к изучению английского языка через ту область, которая им уже известна и актуальна. Это означает, что они могут сразу же использовать то, чему они научились в классе ESP, в своей работе и учебе. Программа ESP повышает актуальность того, что изучают магистранты, а также позволяет им использовать тот английский, который они уже знают, в качестве важной основы, позволяющей заниматься языком углубленно. Интерес к своей области будет мотивировать к работе с текстами (понимать, анализировать, интерпретировать и применять изучаемую информацию в соответствии со своими потребностями), взаимодействовать с разными людьми с различными коммуникативными целями.

Таким образом, можно согласиться с утверждением исследователей о том, что курс ESP предоставляет преподавателю возможности оценить потребности обучающихся, и что самое важное – объединяет мотивацию, предмет и содержание для обучения соответствующим навыкам [21].

Для магистрантов, обучающихся по направлению «Химическая технология», в рамках изучения дисциплины «Иностранный (английский) язык в сфере профессиональной деятельности» был спланирован курс английского языка для специальных целей. В процессе освоения курса магистранты осуществляли изучение и перевод на русский язык англоязычных текстов научной и научно-практической направленности, их анализ, обсуждение, аннотирование и реферирование. Использовались статьи зарубежных и российских ученых, материалы сайтов зарубежных компаний, занимающихся разработкой, производством продукции и работой, соответствующей профилю (специализации) обучающихся. Большой научный и практический интерес для обучающихся представляют новости, сведения, обзоры и (или) подробные описания последних мировых достижений в области науки и техники, представленные в сети Интернет на специализированных информационно-образовательных сайтах, посвященных самым современным сообщениям ученых всего мира. В качестве примера подобных информационных сайтов можно привести сайт онлайн-энциклопедии <https://www.britannica.com>. Остановимся на методике работы с данной онлайн-энциклопедией, которая включала три этапа.

1. Знакомство с сайтом, последовательный перевод на русский язык его компонентов, анализ его элементов, содержания; определение

научной ценности, актуальности текстов. Информация, размещаемая на данном сайте, всегда содержит подробные сведения об авторе (эксперте), месте его работы, круге научных интересов, исследуемых областях. Это важно, так как зачастую по данным сведениям можно найти другие работы именно этого ученого в интересующей научной области. Следовательно, необходимо обратить внимание обучающихся на данный факт, поскольку это позволит создать для них дополнительный источник мотивации к чтению и работе с новыми текстами. Онлайн-энциклопедия предоставляет доступ к подтвержденным экспертами сотням тысяч объективных статей, биографий, видео, изображений.

2. Обсуждение. Процесс знакомства с англоязычным информационно-образовательным материалом предполагает вдумчивую, аналитическую, кропотливую и трудоемкую работу, нацеленную на понимание содержания и функций сайта, приобретение умений действовать с ними. Для достижения этих целей использовались такие технологии обучения, как групповая образовательная дискуссия, работа в парах, моделирование производственных процессов и ситуаций. Благодаря данным технологиям обеспечивалось целенаправленное коллективное обсуждение конкретной проблемы (ситуации), обмен идеями, суждениями, мнениями, что способствовало получению нового опыта, знаний, навыков, умений, вынесенных из практической деятельности, жизненных наблюдений, размышлений, поэтому этот процесс вызывал у обучающихся положительные эмоции. Возникающие трудности понимания англоязычного материала обучающийся имел возможность обсудить сначала с другими студентами, а при необходимости обратиться к преподавателю (разумеется, итог работы с каждым элементом/аспектом проверяется, «проговаривается» совместно с преподавателем; более того, преподаватель должен убедиться, что на каждом этапе работы изучаемое содержание понятно всем). Преподавателю рекомендуется не просто давать четкие ответы на вопросы магистрантов, а вместе последовательно изучать информацию сайта (или его определенный элемент/аспект), обсуждая и делая акцент на тех местах, которые вызывают сложность, как бы описывая, но не называя сразу точных характеристик, чтобы задать направление мыслительного поиска, дать возможность обучающемуся в процессе мыслительного процесса самостоятельно найти нужный ответ, применить языковой анализ, догадку, сравнение, опору на имеющиеся опыт и знания в своей специализации. Грамотное направление, управление умственной активностью обучающегося вызывает у него положительный эмоциональный отклик, связанный с тем, что он сам понял рекомендации педагога и подобрал нужный перевод для определенного понятия, обнаружил нужное решение. Таким образом, он будет знать, что не преподаватель называл ему все аспекты, переводил и объяснял, а они, в ходе совместного обсужде-

ния, высказывая предположения, пришли к нужному ответу. Кроме того, групповая увлеченная внимательная активность, высказывание каждым возможных вариантов перевода и анализа понятий способствуют более сплоченной и взаимной деятельности, вызывают эмоциональное взаимодействие. Обучающиеся «заражают» друг друга мыслями, новыми впечатлениями, мнениями; происходит актуализация знаний по специальности. Практика убедительно показывает, что если преподавателю удастся совместить важный для магистрантов технический аспект специальности с иноязычной деятельностью, обеспечить их связывание, переплетение, сочленение, то даже при не очень уверенном понимании англоязычных описаний определенных технических аспектов у отдельных обучающихся, взаимодействуя, они очень быстро развивают межличностное общение, помогают друг другу понимать английскую терминологию и проводить нужную корреляцию с профессиональными знаниями и опытом. Именно в процессе подобных обсуждений часто выясняется, что некоторые аспекты специальности, а также иностранная терминология, используемая в тематике узкоспециальных областей, нуждаются в более подробном изучении или уточнении. Это содействует укреплению междисциплинарных связей, появлению новых идей у студентов в сфере своей специализации. Чтобы добиваться такой взаимосвязи иностранного языка и специализации, важно формировать у обучающихся четкое и абсолютное понимание необходимости и полезности умений разбираться в практически любых технических материалах на иностранном языке. Заметим также, что работа с подобными ресурсами (в виде онлайн-энциклопедий) обладает преимуществом, заключающимся в том, что обучающиеся отвлекаются от привычных учебников, приобретают возможность взглянуть на мир с глобальной точки зрения. Кроме научных новостей и сообщений, магистранты могут использовать головоломки и викторины в контексте определенной темы, а также ознакомиться с обзорами редактора по актуальным темам.

3. Письменное задание. Дальнейшая работа организуется в парах или в малых группах (микрогруппах). В таком случае обучающиеся могут самостоятельно создавать собственный комментарий к прочитанной, ставшей понятной, обсужденной в группе информации. Деятельность обучающихся направлена на письменный анализ изученной информации и написание кратких обзоров либо комментариев к ней. Здесь преподаватель сначала беседует с группой о том, какой вид работы они хотели бы выбрать. Обучающимся предлагается выбор – написать обзор, комментарий; составить диалог в заранее смоделированной ими коммуникативной ситуации (например, провести научное интервью с экспертом, научно-практическую конференцию или беседу ученых и пр.). Практика показывает, что, как правило, выбор магистранта-

ми коммуникативной сферы общения основывается на научных интересах; при этом английский язык служит для них средством, значительно повышающим их возможности в сфере коммуникации в профессиональной области и на узкоспециальные темы, позволяющим свободно переходить от официального стиля общения к менее официальному, если изменение коммуникативных условий требует этого. Магистранты, успешно участвуя в данных видах деятельности, приобретают колоссальное чувство уверенности в своей профессиональной значимости (формируется способность к межкультурной коммуникации как в повседневном, деловом, так и в профессиональном аспекте). В личностном аспекте собственный успех и устойчивая тенденция к дальнейшему прогрессу, одобрение преподавателя и других членов группы, улучшение своих лингвистических способностей и социальных навыков вызывают положительные эмоции, что значительно повышает внешнюю и внутреннюю мотивацию каждого магистранта к совершенствованию умений грамотно применять знания по специальности.

Подводя итоги исследования, отметим, что в условиях обучения, ориентированного на актуализацию положительных эмоций обучающихся, его результаты свидетельствуют о повышении эффективности иноязычного образования магистрантов. Была установлена связь между характером организации учебного процесса и эмоциональным состоянием обучающихся. В начале обучения 18% магистрантов чувствовали на занятиях одиночество и потерянность в связи с низким уровнем владения иноязычной коммуникативной компетенцией, демонстрировали пониженную самооценку в плане овладения речевой деятельностью, а также имели проблемы в овладении дисциплинами специального цикла. В процессе решения проблем, свойственных этой категории студентов, изменилось их эмоциональное самочувствие, появилось чувство радости от возможности проявить свои способности, избавиться от проблем; они стали присоединяться к общему обсуждению, увеличили количество высказываний, демонстрировали заинтересованность и активность в условиях групповой коммуникации, более высокую самооценку в отношении иноязычной коммуникативной компетенции и в целом – оптимистичный настрой.

Некоторая часть магистрантов (43% группы) проявляли изначально большой интерес к иноязычной деятельности, поскольку тематика обсуждения была непосредственно связана с современными вопросами специальности. Эти обучающиеся могли понять практически 70% языкового материала, а все вопросы и сложности решались совместно под руководством преподавателя. При этом было решено не напрямую разрешать затруднения, а направлять обучающихся к поиску правильного перевода и осмыслению определенной структуры, выбору нужного значения термина и пр., актуализируя знания, описывая нуж-

ное явление. Проявляя интерес и работая с англоязычными источниками, обучающиеся составляли самостоятельные высказывания в ходе выполнения различных заданий, однако испытывали затруднения в говорении и понимании некоторого иноязычного материала. Таким обучающимся важно было добиться большей ясности и уравновешенного эмоционального состояния, которое позволило бы им успевать анализировать и планировать свою речь непосредственно перед ее воспроизведением. В процессе работы, участия в дискуссиях и общих беседах по теме, проанализировав свои неточности и недостатки, постепенно, не смущаясь в атмосфере взаимного понимания сложностей освоения иноязычного общения, данному контингенту магистрантов удалось освоить качественный навык говорения. Положительные же эмоции, которые появились в результате этих изменений, позволили расширять, открывать в себе новые черты характера, новые размышления, новый стиль поведения, более открытый, смелый и направленный на коммуникацию (в нашем случае в том числе в сфере профессиональной области).

Часть магистрантов (39%) с самого начала располагали хорошим уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, но не имели опыта в области языка специальности. Они ошибочно полагали, что в курсе ESP им предстоит изучать то, что они уже хорошо знают. Поэтому в начале занятий по данному курсу они продемонстрировали пониженный общий эмоциональный тонус и даже негативные эмоции. В ходе обучения, познакомившись с программой изучения английского языка для специальных целей и обнаружив важную для себя профессионально ориентированную информацию, эмоциональный настрой изменился в положительном направлении. Положительный эффект имело и то, что предлагаемые виды иноязычной деятельности отличались нужной им сложностью. Так как данные магистранты были настроены на построение карьеры по специальности и хотели стать высококлассными специалистами, они быстро осознали чрезвычайную необходимость изучения специального курса английского языка. Перспектива повысить качество всех видов иноязычной деятельности в единстве с расширением базы специальных знаний обрадовала магистрантов. Как позже они признались, они думали о посещении коммерческих школ для изучения языка специальности, если бы в вузе не было такой возможности. Закономерно, что они проявили увлеченность, заинтересованность и положительные результаты обучения.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о приоритетных условиях побуждения положительных эмоций в процессе иноязычного образования на уровне магистратуры:

- интеграция иноязычного и профессионально ориентированного (специального) содержания обучения;
- учет индивидуальных потребностей обучающихся в овладении иноязычной деятельностью;
- расширение иноязычного образовательного пространства, количества и качества социальных контактов обучающихся посредством введения их в профессиональную, научную и практико-проектную сферы деятельности;
- расширение информационной и источниковой базы обучения иностранному языку;
- обеспечение активной профессионально-содержательной иноязычной коммуникации для каждого обучающегося посредством использования интерактивных и развивающих технологий обучения;
- осуществление психолого-педагогической поддержки и сопровождения обучающихся с целью активизации их самостоятельности, когнитивных способностей и личностных потенциалов.

Подтвердилось положение о том, что магистрант технического вуза должен обладать уровнем иноязычной подготовки не ниже B1+ пороговый расширенный – акцент на академическую/деловую и профессионально ориентированную сферы. Это позволяет ему чувствовать себя уверенно, самостоятельно или с косвенной помощью преподавателя преодолевать затруднения. Достижение данного целевого уровня в магистратуре образует прочную связь с последующим уровнем непрерывного иноязычного образования в неязыковом техническом вузе (B2+ средний расширенный – аспирантура) [22]. Положительные эмоции возникают у обучающихся в результате успешной деятельности, приносящей им удовольствие, радость от активного участия в содержательной коммуникации, основанной на взаимном доброжелательном отношении, общих интересах. С увеличением социальных взаимодействий, вызывающих положительные эмоции, формируется прочная основа для развития и совершенствования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции не только в процессе аудиторной работы, но и в ходе самостоятельной и внеаудиторной деятельности.

Список источников

1. **Анисенков Д.А.** Современные теории адаптации к профессиональной деятельности // Вестник БГТУ имени В.Г. Шухова. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-teorii-adaptatsii-k-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 27.01.2023).
2. **Булаева М.Н., Лапинова А.В.** Современные тенденции развития социально-профессиональной ориентации студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. № 4 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-razvitiya-sotsialno-professionalnoy-orientatsii-studentov-vuza> (дата обращения: 27.01.2023).
3. **Зайцева И.Н.** Теоретические основы формирования у студентов вуза социально-профессиональной адаптации // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер.

- Философия. Психология. Педагогика. 2014. № 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-u-studentov-vuza-sotsialno-professionalnoy-adaptatsii> (дата обращения: 27.01.2023).
4. **Сафонова Т.Н.** Социально-личностный аспект адаптации к социальной работе студентов – будущих специалистов // Russian Journal of Education and Psychology. 2013. № 9 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-lichnostnyy-aspekt-adaptatsii-k-sotsialnoy-rabote-studentov-buduschih-spetsialistov> (дата обращения: 27.01.2023).
 5. **Берман Н.Д.** Образование и эмоции: значение эмоций в нашей жизни и в обучении // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-emotsii-znachenie-emotsiy-v-nashey-zhizni-i-v-obuchenii> (дата обращения: 29.01.2023).
 6. **Зайцева М.А.** Эмоциональный компонент программы учебного курса в вузе как мотивационный фактор обучения // Национальная ассоциация ученых. 2021. № 74-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-komponent-programmy-uchebnogo-kursa-v-vuze-kak-motivatsionnyy-faktor-obucheniya> (дата обращения: 30.01.2023).
 7. **Ланцевская Н.Ю.** Приемы саморегуляции эмоционального состояния как важный ресурс психологического здоровья личности // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-samoregulyatsii-emotsionalnogo-sostoyaniya-kak-vazhnyy-resurs-psihologicheskogo-zdorovya-lichnosti> (дата обращения: 03.02.2023).
 8. **Савеньишева С.С.** Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-samoregulyatsiya-podhody-k-oprede-leniiyu-v-zarubezhnoy-psihologii> (дата обращения: 03.02.2023).
 9. **Аманов М.Э.** Эмоциональный эффект как фактор формирования мотивации в организации учебно-образовательного процесса // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-effekt-kak-faktor-formirovaniya-motivatsii-v-organizatsii-uchebno-obrazovatel'nogo-protsessa> (дата обращения: 30.01.2023).
 10. **Депутат И.С., Грибанов А.В., Нехорошкова А.А.** Нейробиологические основы интеллекта // Экология человека. 2012. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neurobiologicheskie-osnovy-intellekta> (дата обращения: 01.02.2023).
 11. **Никоноров В.М.** Интеллект: подходы к классификации // АНИ: педагогика и психология. 2020. № 4 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-podhody-k-klassifikatsii> (дата обращения: 02.02.2023).
 12. **Новикова Е.В., Якименко М.С.** Социальный интеллект как фактор успешности учебной деятельности студентов на этапе обучения в педагогическом вузе // Вестник Донецкого педагогического института. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-kak-faktor-uspeshnosti-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-na-etape-obucheniya-v-pedagogicheskom-vuze> (дата обращения: 02.02.2023).
 13. **Кудинова И.Б., Вотчин И.С.** Социальный интеллект как предмет исследования // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-kak-predmet-issledovaniya> (дата обращения: 02.02.2023).
 14. **Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В.** Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал ВШЭ. 2004. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-problemy-teorii-izmereniya-i-primeneniya-na-praktike> (дата обращения: 04.02.2023).
 15. **Полянова Л.М.** Использование моделей эмоционального интеллекта в оценке управленческой деятельности // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-modeley-emotsionalnogo-intellekta-v-otsenke-upravlencheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 04.02.2023).
 16. **Кузьминова М.В.** Формирование профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции в высшей школе // Дискуссия. 2015. № 10 (62). URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kommunikativnoy-inoazychnoy-kompetentsii-v-vyshey-shkole> (дата обращения: 04.02.2023).
17. **Костюкова Т.А., Морозова А.Л.** Педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки // Язык и культура. 2019. № 46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osnovy-razvitiya-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-neyazykovykh-napravleniy-podgotovki> (дата обращения: 04.02.2023).
 18. **Ольшанг О.Ю.** Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: исторический аспект // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-istoricheskiy-aspekt> (дата обращения: 04.02.2023).
 19. **Конtrimович А.А., Паюнена М.В.** Преподавание esp (английского для профессиональных целей) в экономическом вузе: проблемы и перспективы // Известия БГУ. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-esp-angliyskogo-dlya-professionalnyh-tseley-v-ekonomicheskom-vuze-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 04.02.2023).
 20. **Рожков М.А.** Опыт реализации и особенности проектирования курса esp на примере вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-i-osobennosti-proektirovaniya-kursa-esp-na-primere-vuza> (дата обращения: 04.02.2023).
 21. **Година Д.Х., Яковлева Г.П., Ярославская И.И.** Английский для специальных целей как мотивационный стимул овладения знаниями студентами неязыкового вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-dlya-spetsialnyh-tseley-kak-motivatsionnyy-stimul-ovladieniya-znaniyami-studentami-neyazykovogo-vuza> (дата обращения: 04.02.2023).
 22. **Баранова Е.Н., Панкратова Е.Н.** Модификация целей и содержания иноязычного образования в магистратуре технического университета // Инновационные технологии в образовательной деятельности : материалы Всерос. науч. метод. конф. Н. Новгород : Изд-во НГТУ, 2016. С. 186–192.

References

1. Anisenkov D.A. (2012) Sovremennye teorii adaptatsii k professional'noi deyatel'nosti [Modern theories of adaptation to professional activity] // Vestnik BGU imeni V.G. Shukhova. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-teorii-adaptatsii-k-professionalnoy-deyatelnosti> (Accessed: 27.01.2023).
2. Bulaeva M.N., Lapshova A.V. (2017) Sovremennye tendentsii razvitiya sotsial'no-professional'noi orientatsii studentov vuza [Modern trends in the development of socio-professional orientation of university students] // KNZH. 4 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-razvitiya-sotsialno-professionalnoy-orientatsii-studentov-vuza> (Accessed: 27.01.2023).
3. Zaitseva I.N. (2014) Teoreticheskie osnovy formirovaniya u studentov vuza sotsial'no-professional'noi adaptatsii [Theoretical foundations of the formation of socio-professional adaptation among university students] // Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. 1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-u-studentov-vuza-sotsialno-professionalnoy-adaptatsii> (Accessed: 27.01.2023).
4. Safonova T.N. (2013) Sotsial'no-lichnostnyi aspekt adaptatsii k sotsial'noi rabote studentov - budushchikh spetsialistov [Socio-personal aspect of adaptation to social work of students - future specialists] // Russian Journal of Education and Psychology. 9 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-lichnostnyy-aspekt-adaptatsii-k-sotsialnoy-rabote-studentov-budushchikh-spetsialistov> (Accessed: 27.01.2023).

5. Berman N.D. (2019) *Obrazovanie i ehmtsii: znachenie ehmtsii v nashei zhizni i v obuchenii* [Education and emotions: the meaning of emotions in our life and in learning] // Russian Journal of Education and Psychology. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-ehmtsii-znachenie-ehmtsii-v-nashey-zhizni-i-v-obuchenii> (Accessed: 29.01.2023).
6. Zaitseva M.A. (2021) *Emotsional'nyi komponent programmy uchebnogo kursa v vuze kak motivatsionnyi faktor obucheniia* [The emotional component of the curriculum at the university as a motivational factor of learning] // Natsional'naia assotsiatsiia uchenykh. 74-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-komponent-programmy-uchebnogo-kursa-v-vuze-kak-motivatsionnyy-faktor-obucheniya> (Accessed: 30.01.2023).
7. Lantsevskaiia N.Yu. (2022) *Priemy samoregulatsii emotsional'nogo sostoiianiia kak vazhnyi resurs psikhologicheskogo zdorov'ia lichnosti* [Techniques of self-regulation of emotional state as an important resource of psychological health of the individual] // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 1 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-samoregulatsii-emotsionalnogo-sostoyaniya-kak-vazhnyy-resurs-psikhologicheskogo-zdorovya-lichnosti> (Accessed: 03.02.2023).
8. Savenysheva S.S. (2019) *Emotsional'naia samoregulatsiia: podkhody k opredeleniiu v zarubezhnoi psikhologii* [Emotional self-regulation: approaches to definition in foreign psychology] // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-samoregulatsiya-podhody-k-opredeleniyu-v-zarubezhnoy-psihologii> (Accessed: 03.02.2023).
9. Amanov M.E. (2020) *Emotsional'nyi effekt kak faktor formirovaniia motivatsii v organizatsii uchebno-obrazovatel'nogo protsessa* [Emotional effect as a factor of motivation formation in the organization of the educational process] // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 4 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-effekt-kak-faktor-formirovaniya-motivatsii-v-organizatsii-uchebno-obrazovatel'nogo-protsessa> (Accessed: 30.01.2023).
10. Deputat I.S., Gribov A.V., Nekhoroshkova A.A. (2012) *Neirobiologicheskie osnovy intellekta* [Neurobiological foundations of intelligence] // Ekologiya cheloveka. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neirobiologicheskie-osnovy-intellekta> (Accessed: 01.02.2023).
11. Nikonorov V.M. (2020) *Intellekt: podkhody k klassifikatsii* [Intelligence: approaches to classification] // ANI: pedagogika i psikhologiya. 4 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-podhody-k-klassifikatsii> (Accessed: 02.02.2023).
12. Novikova E.V., Yakimenko M.S. (2018) *Sotsial'nyi intellekt kak faktor uspekhov uchebnoi deiatel'nosti studentov na etape obucheniia v pedagogicheskom VUZe* [Social intelligence as a factor of success of students' educational activity at the stage of study at a pedagogical university] // Vestnik Donetskogo pedagogicheskogo instituta. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-kak-faktor-uspekhov-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-na-etape-obucheniya-v-pedagogicheskom-vuze> (Accessed: 02.02.2023).
13. Kudina I.B., Votchin I.S. (2005) *Sotsial'nyi intellekt kak predmet issledovaniia* [Social intelligence as a subject of research] // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-kak-predmet-issledovaniya> (Accessed: 02.02.2023).
14. Roberts Richard D., Mehtt'yus Dzherald, Zaidner Moshe, Lyusin D.V. (2004) *Ehmotsional'nyi intellekt: problemy teorii, izmereniya i primeneniya na praktike* [Emotional intelligence: problems of theory, measurement and application in practice] // Psikhologiya. Zhurnal VSHE. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-problemy-teorii-izmereniya-i-primeneniya-na-praktike> (Accessed: 04.02.2023).
15. Polyanova L.M. (2014) *Ispol'zovanie modelei ehmtsional'nogo intellekta v otsenke upravlencheskoi deyatel'nosti* [The use of emotional intelligence models in the assessment of management activities] // Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya. 2. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-modeley-emotsionalnogo-intellekta-v-otsenke-upravlencheskoy-deyatelnosti> (Accessed: 04.02.2023).
16. Kuz'minova M.V. (2015) Formirovanie professional'noi kommunikativnoi inoyazychnoi kompetentsii v vysshei shkole [Formation of professional communicative foreign language competence in higher education] // Diskussiya. 10 (62). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kommunikativnoy-inoyazychnoy-kompetentsii-v-vysshey-shkole> (Accessed: 04.02.2023).
 17. Kostyukova T.A., Morozova A.L. (2019) Pedagogicheskie osnovy razvitiya inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentsii studentov neyazykovykh napravlenii podgotovki [Pedagogical foundations of the development of foreign language communicative competence of students of non-linguistic areas of teaching] // Yazyk i kul'tura. 46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osnovy-razvitiya-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-neyazykovykh-napravleniy-podgotovki> (Accessed: 04.02.2023).
 18. Ol'shvang O.Yu. (2019) Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam: istoricheskii aspekt [Professionally-oriented teaching of foreign languages: a historical aspect] // MNKO. 1 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-istoricheskiiy-aspekt> (Accessed: 04.02.2023).
 19. Kontrimovich A.A., Payunena M.V. (2012) Prepodavanie esp (angliiskogo dlya professional'nykh tselei) v ehkonomicheskom vuze: problemy i perspektivy [Teaching ESP (English for professional purposes) at an economic university: problems and prospects] // Izvestiya BGU. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-esp-angliyskogo-dlya-professionalnyh-tseley-v-ekonomicheskom-vuze-problemy-i-perspektivy> (Accessed: 04.02.2023).
 20. Rozhkov M.A. (2019) Opyt realizatsii i osobennosti proektirovaniya kursa esp na primere vuza [The experience of implementation and design features of the ESP course on the example of a university] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-i-osobennosti-proektirovaniya-kursa-esp-na-primere-vuza> (Accessed: 04.02.2023).
 21. Godina D.Kh., Yakovleva G.P., Yaroslavskaya I.I. (2019) Angliiskii dlya spetsial'nykh tselei kak motivatsionnyi stimul ovladeniya znaniyami studentami neyazykovogo vuza [English for special purposes as a motivational incentive for mastering knowledge by students of a non-linguistic university] // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-dlya-spetsialnyh-tseley-kak-motivatsionnyy-stimul-ovladieniya-znaniyami-studentami-neyazykovogo-vuza> (Accessed: 04.02.2023).
 22. Baranova E.N., Pankratova E.N. (2016) Modifikatsiya tselei i sodержaniya inoyazychnogo obrazovaniya v magistrature tekhnicheskogo universiteta [Modification of the goals and content of foreign language education in the magistracy of the Technical University] // Innovatsionnye tekhnologii v obrazovatel'noi deyatel'nosti: materialy Vseros. nauch. metod. konf. / Nizhegorod. gos. tekhn. un-t im. R. E. Alekseeva. N. Novgorod: Izd-vo NGTU. pp. 186-192.

Информация об авторах:

Дмитриева Е.Н. – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: eldmitrieva@yandex.ru

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Dmitrieva E.N., D.Sc. (Education), Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Natural Sciences, Honored Worker of Science and Education, Nizhny Novgorod Linguistics University named after N.A. Dobrolubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: eldmitrieva@yandex.ru

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

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 378.4.091.12:81'243:316.444.52

doi: 10.17223/19996195/63/9

Профессионально-педагогические пробы и инициативы будущих учителей иностранных языков в вузовской подготовке

**Ольга Николаевна Игна^{1,2}, Валентина Ивановна Ревякина³,
Михаил Александрович Червонный⁴**

^{1, 3, 4} *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

² *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия*

^{1, 2} *onigna@tspu.edu.ru*

³ *revyakinavi@tspu.edu.ru*

⁴ *tach@tspu.edu.ru*

Аннотация. В последние годы под влиянием различных образовательных тенденций, научно-технического прогресса, в условиях неопределенности современного быстро меняющегося мира, нарастающей массовизации высшего образования пересматриваются подходы, организация, содержание, методы и технологии данного образования. Параллельно существенно расширяются спектр его возможностей, условия, форматы и формы реализации. При этом неизменно чрезвычайно актуальной со стороны как теоретиков, так и практиков высшего образования признается практико-ориентированность профессиональной вузовской подготовки, в том числе будущих учителей, преподавателей иностранных языков (студентов языковых факультетов и институтов, обучающихся по педагогическому направлению профессиональной подготовки), где значимая роль, безусловно, должна отводиться профессионально-педагогическим (образовательным) пробам и инициативам.

На современном этапе развития педагогической науки понятие, суть, классификации данных проб и инициатив выступают предметом активного изучения и уточнения. Осуществляется поиск возможностей их генерации и технологизации в системе деятельности вузов. При этом наблюдается солидаризация ученых и преподавателей в констатации того, что данные пробы выступают своего рода необходимыми и в целом неизбежными ступенями на пути к будущей педагогической деятельности, которые студенты преодолевают, хотя и с разной степенью успешности, постепенно и последовательно адаптируясь к ней. Приобретение должного педагогического опыта, готовности к образовательной деятельности и уверенности в своих компетентностях как результат профессионально-педагогических проб – неперенное условие проявления студентами профессионально-педагогических (образовательных) инициатив и залог их инициативной и инновационной образовательной деятельности в будущем, без чего немисливо современное образование.

С одной стороны, очевиден факт, что будущие учителя, преподаватели иностранных языков, еще будучи студентами вузов, достаточно востребованы в разных направлениях и форматах образовательных практик, пожалуй, больше, чем учителя других предметов. Сюда как минимум можно отнести не только

совмещение учебы в вузе с работой школе, что, как показало наше исследование, характерно для почти 20% студентов-старшекурсников (будущих учителей иностранных языков), репетиторство (не только для школьников, но и взрослых людей), работу в языковых онлайн-школах и летних языковых детских лагерях отдыха. В этой связи им доступны достаточно разнообразные возможности для первичных профессионально-педагогических проб не только в условиях вузовской аудиторной среды.

С другой стороны, данные возможности, образовательные практики пока слабо учитываются и изучаются в профессиональной вузовской подготовке, нацеленной, как известно, преимущественно на обеспечение готовности и формирование комплекса компетенций для работы в общеобразовательных школах и в вузах. Не учитывается уже имеющийся у студентов опыт преподавательской деятельности (как позитивный, так и негативный). Как следствие, на сегодняшний день студенты недостаточно подготовлены к решению большого количества задач иноязычного образования во всем их видовом многообразии и целевой ориентации.

Одновременно будущие учителя, в том числе учителя иностранных языков, далеко не всегда информированы о возможных образовательных инициативах как в вузе, так и за его пределами, участие в которых выступает одним из первоначальных условий их успешной инициативной деятельности в сфере образования в дальнейшем. Как результат, акторами студенческих образовательных инициатив в подавляющем большинстве случаев пока становятся не сами студенты, а их преподаватели, а процент студентов, вовлеченных в инициативную деятельность образовательной направленности, остается недостаточно высоким. Научно-практический интерес представляет также изучение специфики, сравнение профессионально-педагогических проб и степени вовлеченности в образовательные инициативы не только российских, но и зарубежных студентов, которые обучаются по программам лингвистического профиля педагогического направления профессиональной подготовки в российских вузах.

Цель исследования заключается в том, чтобы уточнить наиболее распространенные виды, возможности профессионально-педагогических проб и инициатив в подготовке будущих учителей иностранных языков (уровень бакалавриата) в условиях аудиторной и внеаудиторной деятельности, выявить степень их вовлеченности в данные пробы и инициативы.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая проба, профессионально-педагогическая (образовательная) инициатива, будущие учителя иностранных языков; иностранные языки; вузовская подготовка учителей

Источник финансирования: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00577, <https://rscf.ru/project/23-28-00577/>

Для цитирования: Игна О.Н., Ревякина В.И., Червонный М.А. Профессионально-педагогические пробы и инициативы будущих учителей иностранных языков в вузовской подготовке // Язык и культура. 2023. № 63. С. 167–186. doi: 10.17223/19996195/63/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/63/9

Professional-pedagogical tests and initiatives of future teachers of foreign languages in university training

Olga N. Igna^{1,2}, Valentina I. Revyakina³, Mikhail A. Chervonnyy⁴

^{1, 3, 4} *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia*

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

^{1, 2} *onigna@tspu.edu.ru*

³ *revyakinavi@tspu.edu.ru*

⁴ *mach@tspu.edu.ru*

Abstract. In recent years, in the conditions of the uncertainty of the contemporary world, the organization, approaches, content, methods and technologies of higher education are changing, the range of its possibilities, conditions, formats and forms of implementation are significantly expanding. This is happening under the influence of various educational trends, scientific and technological progress, the growing massification of this education. At the same time, the practice-oriented university training, including the training of future teachers of foreign languages (students of language faculties and institutes studying in the pedagogical direction of professional training), is still recognized as extremely relevant, where a significant role should be given to professional-pedagogical (educational) tests and educational initiatives.

At the present stage of development of pedagogical science, the concept, essence, classification of these tests and initiatives are the subject of active study and refinement. The possibilities of their generation and technologization in the system of higher education are being studied.

There is solidarity among scientists and teachers in stating that such tests are a kind of necessary and, on the whole, inevitable steps on the way to becoming pedagogical activity. Students overcome this path with varying degrees of success, gradually and consistently adapt to this activity. The acquisition of proper pedagogical experience, readiness for educational activities and confidence in competences as a result of professional pedagogical tests is an indispensable condition for students to display professional pedagogical (educational) initiatives and a guarantee of their initiative and innovative educational activities in the future, without which contemporary education is unthinkable. On the one hand, it is obvious that future teachers of foreign languages, while still university students, are quite in demand in various areas and formats of educational practices.

Their demand is higher than that of teachers of other subjects. This, at a minimum, includes not only combining studies at a university with work at school, which, as our study showed, is typical for almost 20% of senior students (future teachers of foreign languages), tutoring (not only for schoolchildren, but also for adults), work in online language schools and summer language camps for children. In this regard, they have access to quite a variety of opportunities for primary professional and pedagogical tests, not only in the conditions of the university environment.

On the other hand, these opportunities and pedagogical practices are not sufficiently taken into account and studied in professional university training, which, as we know, is aimed mainly at ensuring the readiness and formation of a set of competencies for future foreign language teachers to work in school education and universities. Students' teaching experience (both positive and negative) is not taken

into account. As a result, today students are not sufficiently prepared to solve a large number of problems of foreign language education in all their diversity and target orientation.

At the same time, future teachers, including teachers of foreign languages, are not always informed about possible educational initiatives, both at the university and outside it. Participation in them is one of the primary conditions for their successful initiative in the field of education in the future. The actors of student educational initiatives in the overwhelming majority of cases are not the students themselves, but their teachers. The percentage of students involved in educational initiatives remains insufficiently high. Of scientific and practical interest is also the study of the specifics, comparison of professional and pedagogical samples and the degree of involvement in educational initiatives not only of Russian, but also of foreign students who study under the programs of the linguistic profile of the pedagogical direction of professional training in Russian universities.

The purpose of the study is to clarify the most common types, possibilities of professional-pedagogical tests and educational initiatives in the training of future teachers of foreign languages (undergraduate level) in the classroom and extracurricular activities, to identify the degree of their involvement in these tests and initiatives.

Keywords: professional-pedagogical test, professional-pedagogical (educational) initiative, future teachers of foreign languages; foreign languages; university teachers' training

Acknowledgments: the research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation № 23-28-00577, <https://rscf.ru/project/23-28-00577/>

For citation: Igna O.N., Revyakina V.I., Chervonnyy M.A., Professional-pedagogical tests and initiatives of future teachers of foreign languages in university training. *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 167-186. doi: 10.17223/19996195/63/9

Введение

Понятие «профессиональная проба» не является абсолютно новым. Оно трактуется и как некая модель профессии, в результате апробации которой обучающиеся узнают об элементах профессиональной деятельности, что позволяет больше проникнуть в ее суть [1. С. 5], и как мероприятие с включением элементов профессиональной деятельности или моделирующее данные элементы [2]. В педагогическом образовании профессиональная проба рассматривается как форма события, в процессе которого студенты приобретают опыт реализации основных видов методической деятельности в условиях реальной образовательной практики [3. С. 67], а именно методическая деятельность учителя связана в первую очередь с планированием, анализом и реализацией обучения в рамках конкретной предметной области. Особенностью профессиональных проб является не только направленность на содействие осознанию и обоснованности выбора индивидуальной профессиональной траектории, но и оценка проб, профессионально ориентированных практик со стороны как их участников, так и наставников [2].

Данные пробы преимущественно изучаются применительно к системе общего образования, как элементы профориентационной работы со школьниками, пробующими проявить свои задатки и склонности в тех или иных областях профессиональной деятельности. К примеру, достаточно широко они применялись и применяются в практике работы педагогических классов. Многолетний опыт авторов по организации и образовательной деятельности такой допрофессиональной подготовки старшеклассников подтвердил их эффективность в безошибочном профессиональном самоопределении школьников. Многие из них успешно реализовались в педагогической профессии как осознанно избравшие свой профессиональный путь именно благодаря системно организованному педагогическим пробам при двухлетнем обучении в системе педагогических классов [4].

Если рассматривать профессиональные пробы в контексте вузовского педагогического образования, то они способствуют не только развитию комплекса компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных), но и личностно ориентированному развитию будущих педагогов, персонализации их профессионального становления: осмыслению, постижению, приобретению педагогического опыта [5. С. 260–263], совершенствованию дидактических способностей и педагогической интуиции, проявлению и первичной актуализации педагогического кредо, профессиональных убеждений и рефлексивного сознания. Стоит подчеркнуть, что профессиональные пробы приравниваются отдельными исследователями к особой вузовской педагогической технологии [6, 7], представляя собой испытание (имитационную ситуацию), «моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности», максимально приближенное к профессиональной реальности [6. С. 66].

Близким по отношению к профессиональным пробам выступает «обучение через опыт» как комплекс образовательных технологий, предусматривающих участие обучающихся в какой-либо деятельности, приобретение ими новых знаний и умений, определенного опыта, а также их идентификацию и оценку [8. С. 11]. Вовлеченность студентов, в свою очередь, подразделяется на академическую (выражается в усилиях, которые студент тратит на образовательную деятельность, и через институциональные условия, способствующие или препятствующие его развитию) и социальную (отражает включенность студента в университетское сообщество, в отношения с другими студентами и преподавателями) [9. С. 14]. Во многом профессиональные пробы определяют вовлеченность студента, в том числе будущего учителя иностранного языка (ИЯ), для которого социальная вовлеченность одинаково важна, как и академическая в силу специфики профессии, характеризующейся социальной обусловленностью и социальной значимостью.

Современные студенты проявляют и пробуют себя в различных профессиях, и не всегда по профилю своего вузовского образования. По данным Высшей школы экономики, в последнее время более половины российских студентов (51%) подрабатывали, при этом 60% из них – не по своей специальности/профилю, и лишь 28% – для приобретения необходимого им опыта (<https://iz.ru/660309/nataliaberishvili/polovina-studentov-sovmeshchaet-uchebu-s-rabotoi>). Тенденция к сближению, сочетанию и учебы, и работы прогрессирует, что связано с расширяющимися возможностями профессиональной деятельности, в том числе в удаленном режиме.

По сравнению с другими учителями-предметниками будущие учителя ИЯ имеют множество возможностей и преимуществ для профессиональной самореализации и первичных педагогических проб в силу востребованности иноязычного образования. Однако эти возможности недостаточно полно принимаются во внимание в вузовской подготовке, ориентированной сугубо на работу в общеобразовательной школе или в университете, вследствие чего студенты не готовы полноценно к пробам, выходящим за рамки вуза. Как показало наше исследование, еще меньше вовлекают студентов в профессионально-педагогические (образовательные) инициативы, которые обладают значительным потенциалом для повышения уровня профессиональных компетенций, мотивации к учебе, проявления педагогического творчества. Это согласуется с утверждением о том, что хотя «персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося в образовании в наши дни может быть реализован посредством широкого спектра технологий, но ключевым вопросом остается грамотное распоряжение ими для достижения наибольшей результативности» [10. С. 180].

Методология и методы исследования

Исследование базируется на компетентностном, контекстном и личностно ориентированном подходах, раскрывающих и определяющих суть современной подготовки учителей, в том числе учителей ИЯ, требования к которой предусматривают: 1) связь изучаемого материала с контекстом профессиональной деятельности, что обуславливает практико-ориентированность подготовки, и вовлечение студентов в профессионально-педагогические пробы и инициативы; 2) формулировку целей и результатов данной подготовки «на языке компетенций»; 3) студент-центрированный подход к обучению, проектирование индивидуальных образовательных траекторий.

Методы исследования включают анализ научной литературы и интернет-источников по проблеме исследования, рефлекссию собственного педагогического опыта, анкетирование, наблюдение, ранжирова-

ние, обобщение. В эмпирическом исследовании (анкетировании) приняли участие 105 студентов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (ФИЯ НИ ТГУ), Института иностранных языков и международного сотрудничества Томского государственного педагогического университета (ИИЯМС ТГПУ), факультета иностранных языков Карагандинского государственного университета им Е.А. Бекетова (ФИЯ КарГУ). Материалом исследования послужили диссертации и научные статьи по педагогике, методические рекомендации по проведению профессиональных проб, данные программы «Дубль-гис» о локациях языковых школ и центров в г. Томске, результаты анкетирования студентов на предмет выявления реализации ими профессиональных педагогических проб и вовлеченности в образовательные инициативы.

Исследование и результаты

Основные задачи исследования включали: 1) уточнение наиболее распространенных видов профессионально-педагогических проб в подготовке будущих учителей ИЯ (бакалавров) в условиях академической среды и вне ее (параллельно с учебой в вузе); 2) выявление степени их вовлеченности в данные пробы и инициативы.

Профессионально-педагогические пробы будущих учителей ИЯ как часть вузовской подготовки (в академической среде)

Модель профессиональный пробы состоит из трех компонентов: технологического (раскрывающего операционную сторону профессии), ситуативного (связанного с содержанием профессии) и функционального (отражающего динамику (процесс) профессиональной деятельности) [7]. Первый компонент обеспечивается теоретической подготовкой по педагогике, методике обучения и пр.; второй – семинарами и практикумами в рамках методической подготовки, третий – и методическими практикумами, и педагогическими практиками. На сегодняшний день исследователи достаточно полно обобщили и виды вышеперечисленных проб, и способы их реализации в вузовской подготовке учителей, преподавателей ИЯ [11–13]. Как правило, эти пробы реализуются в логике: имитационная деятельность → квазипрофессиональная деятельность → первичная самостоятельная профессиональная деятельность. Основные виды профессионально-педагогических проб будущих учителей в аудиторной работе включают: разработку планов, технологических карт микроуроков, фрагментов уроков, образовательных мероприятий предметной направленности; их проведение и анализ на основе видеозаписей; анализ учебно-методических комплексов. Эти виды проб

традиционны для педагогического образования. Элементы новизны вносят цифровые технологии: составление занятий для обучения онлайн, отбор и применение цифровых образовательных ресурсов, разработка планов занятий с помощью онлайн-конструкторов.

При проведении микроуроков, фрагментов уроков (технология микрообучения) студентам обеспечиваются «тепличные» условия, предсказуемые учебные ситуации, где один студент выступает в роли учителя, а другие студенты – в роли прилежных обучающихся. Но такие условия «бережного взращивания» крайне необходимы для плавного погружения в профессиональную деятельность, для предвосхищения и разрушения негативных стереотипов о ней. Для успешной реализации технологии микрообучения необходимо включать в методическую подготовку решение кейсов, методических задач, проблемных ситуаций, составление методических комментариев, проведение профессионально ориентированных игр и т.д. В период педагогических практик будущие учителя не только проводят занятия и образовательные мероприятия, но и анализируют их. Нередко они ведут дневники/портфолио практиканта, комплектуют свои методические и (или) лингвометодические портфолио, пишут методические эссе, составляют методические/аналитические доклады, что важно для подготовки к ведению профессиональной документации в будущем. Хорошим опытом является включение в задания практики проведение на ее площадке эмпирического исследования в рамках выполнения выпускной квалификационной работы. Для будущих учителей ИЯ подготовка и реализация профессионально-педагогических проб имеют свою специфику. К примеру, они должны анализировать и сравнивать не только отечественные, но и зарубежные учебно-методические комплексы (УМК); актуализировать, правильно использовать и варьировать иноязычную лексику «классного обихода»; составлять планы занятий и формулировать инструкции (речевые установки) с учетом специфики методической терминологии родного и изучаемого языков, корректно исправлять языковые ошибки обучающихся в устной и письменной речи.

Вне зависимости от вида профессионально-педагогических проб важно, чтобы они были результативными, а именно: у студентов возникло целостное объективное представление о будущей профессиональной деятельности, окончательно появилось осознание правильности профессионального самоопределения, возникла устойчивая потребность к дальнейшему профессиональному росту, самоизменению, саморазвитию.

Профессионально-педагогические пробы будущих учителей ИЯ вне академической среды (параллельно с учебой в вузе)

Основные возможности для профессионально-педагогических проб будущих учителей ИЯ вне академической среды включают: репе-

титорство; педагогическую деятельность в частных языковых школах; участие в преподавании и тестировании на онлайн-платформах для обучения ИЯ, педагогическую и вожатскую деятельность в детских языковых лагерях/сменах и пр. Многообразие возможностей проб может дать и позитивные, и негативные результаты, что в целом характерно для любых проб.

Репетиторство можно назвать самой распространенной и самой доступной формой профессиональных проб будущих учителей ИЯ вне академической среды. Согласно исследованиям, проведенным в Нижнем Новгороде, при выборе услуг репетитора по ИЯ люди ставят на первое место положительные отзывы знакомых, затем приемлемость оплаты и лишь на третье место – наличие подтверждающих документов о высоком уровне владении ИЯ и хорошие отзывы в Интернете [14]. Аналогичная ситуация характерна и для других регионов страны, включая Томскую область. Так, на сайте «Ваш репетитор» г. Томска (<https://tomsk.repetitors.info/>) на данный момент размещено около 1 000 анкет репетиторов по ИЯ, в их числе и персоналии без профессионального языкового образования, и студенты (в основном с небольшим опытом преподавания ИЯ), количество которых превышает количество преподавателей вуза.

Студентов в репетиторстве привлекает то, что от них не требуется составлять педагогическую документацию, они сами проектируют образовательный процесс, не должны четко соблюдать график учебного процесса, не зависят от мнения педагогов по поводу качества занятий, могут проявлять больше творчества. Минусы состоят в том, что студенту не всегда легко самому объективно оценить успешность обучения, необходимо подстраиваться под все запросы обучающихся. Увлечение индивидуальным обучением на этапе вузовского профессионального становления может впоследствии вызвать трудности в процесс обучения в коллективе. Непросто определить реальное количество студентов, занимающихся репетиторством. Некоторые из них скрывают данный факт, чтобы это не результировалось отрицательной реакцией вузовских преподавателей по поводу того, что студент работает в ущерб учебе.

Педагогическая деятельность в частных языковых школах. В настоящее время в нашей стране насчитываются тысячи частных (лицензированных и нелицензированных) лингвистических школ, различных центров языковой подготовки, многочисленные курсы ИЯ предлагаются на базе учреждений общего и высшего образования. Распространение получили онлайн-школы и онлайн-курсы ИЯ. Сегодня в г. Томске, например, функционируют более 180 локаций для иноязычного образования: школ и центров системы дополнительного образования, наиболее крупные из которых отображены на рис. 1.

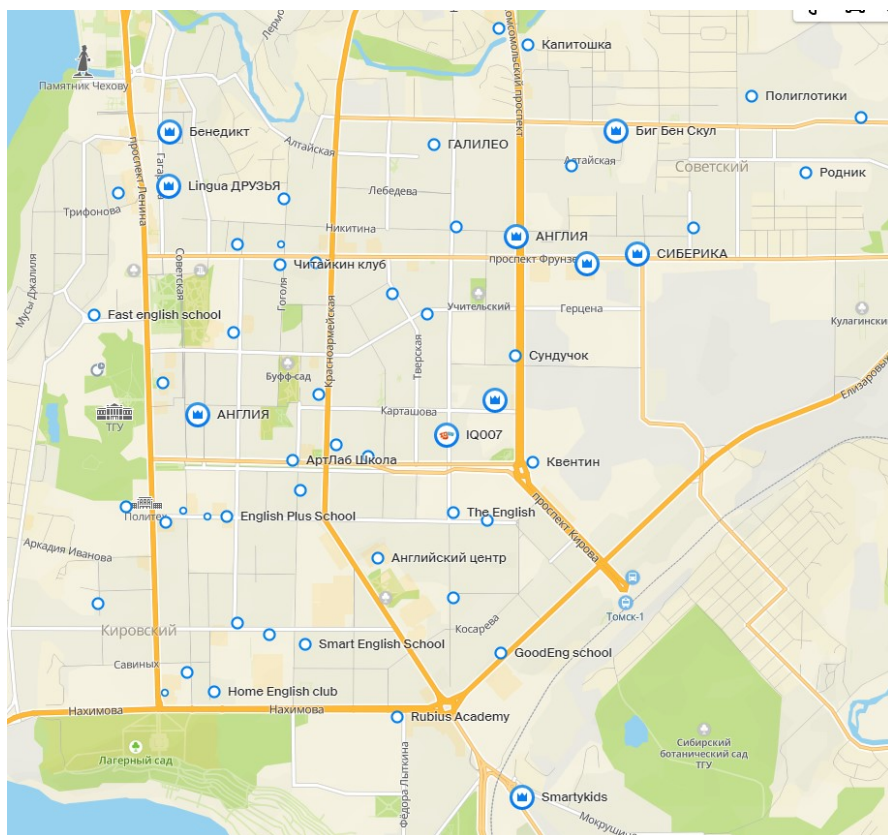


Рис. 1. Наиболее крупные школы и центры иноязычного образования в г. Томске

Студенты, обучающиеся на языковых факультетах, и не только на выпускных курсах, крайне востребованы в качестве учителей. Работодатели, как правило, не интересуются профилем их подготовки, наличием методической подготовки и дидактических способностей, прохождением педагогической практики. Им достаточно владения ИЯ и, по возможности, некоторого опыта преподавания, при этом мало кто из заказчиков интересуется вузовскими оценками. Таким образом, преподавательское сообщество пополняют студенты, обучающиеся по профилям и специальностям «лингвистика», «перевод и переводоведение» и пр.

Многолетнее наблюдение за образовательной деятельностью студентов лингвистического, педагогического профилей подготовки в секторе частного дополнительного иноязычного образования показало, что преподавательские кадры из числа студентов в таких школах представлены примерно равнозначно как будущими педагогами, так и будущими переводчиками. Отметим, что будущие переводчики законо-

мерно испытывают сложности с планированием учебного процесса, ведением педагогической документации, учетом психологических особенностей различных возрастных категорий обучающихся.

Это не значит, что у студентов педагогического профиля подготовки, работающих в частных языковых школах, не возникает проблем. Нередко такие школы обучают взрослых людей, к чему студенты бывают просто не готовы ни психологически, ни методически, поскольку учебные планы не предусматривают соответствующих дисциплин. Обучение здесь осуществляется не по отечественным учебникам, нет требований ориентироваться на ФГОСы общего образования, разрабатывать технологические карты занятий, тогда как это предусматривает вузовская профессиональная подготовка. При этом работа студентов в частных языковых школах достаточно быстро погружает их в профессиональную деятельность и облегчена тем, что большинство обучающихся здесь мотивированы к изучению ИЯ, группы малочисленные, а кабинеты хорошо оснащены.

Участие в обучении и тестировании на онлайн-платформах для обучения ИЯ. Представления о современном учителе/преподавателе ИЯ меняются, равно как меняются и требования к его профессиональным умениям. Сегодня его называют преподавателем цифровой эпохи, новым специалистом эры языкового плюрализма и культурной полифонии, «который должен уметь грамотно сочетать мультилингвальные педагогические технологии с разноязычными информационно-коммуникационными технологиями. Подготовка данных специалистов в условиях российских вузов становится первостепенной задачей и целью образовательной системы третьего тысячелетия» [15. С. 235]. И это не просто использование цифровых ресурсов, а включение в анализ потенциала различных онлайн-платформ для обучения ИЯ, т.е. студенты как будущие профессионалы берут на себя функции тестировщиков и даже экспертов. Им следует научиться не только владеть цифровыми технологиями, но и обрести способности встраивания данных технологий в педагогический контекст, правильно построить процесс обучения, грамотно соотнести цели, методы и средства обучения, «научиться строить опосредованное общение, придать обучению человеческое измерение» [16. С. 7].

В качестве положительного примера таких проб выступает активное привлечение большого числа студентов ФИЯ НИ ТГУ к самостоятельной работе при изучении английского языка на онлайн-платформе «Английский пациент» (<https://englishpatient.online/>), в результате чего разработчики и методисты получают оперативную обратную связь, являющуюся одним из ресурсов ее совершенствования.

Педагогическая и вожатская деятельность в детских языковых лагерях/сменах. Часто такие пробы осуществляются в каникулярный

период. Будущие учителя ИЯ практикуются в разработке и программ обучения, и образовательных мероприятий, в том числе для групп разновозрастных детей с учетом их потребностей, возможностей, уровней владения ИЯ, психологических характеристик, что способствует развитию не только методических умений, но и самостоятельности, ответственности. Важность и одновременно сложность данных проб состоит в том, что в названных условиях программы и занятия подразумевают оптимизацию обучения ИЯ с максимальным использованием общеобразовательного, развивающего и воспитательного потенциала учебного предмета и элементов занимательного, соревновательного характера.

Наше исследование показало, что зарубежные студенты – будущие учителя ИЯ, обучающиеся в российских вузах, преимущественно принимают участие в таких пробах, как образовательное волонтерство в форме преподавания ИЯ и других предметов. Российские студенты в качестве профессиональных проб чаще всего указывают работу водителями, учителями; репетиторство; помощь в организации образовательных мероприятий; адаптационную помощь студентам младших курсов и однокурсникам.

Тем не менее профессиональные пробы не всегда положительно сказываются на учебных достижениях, не гарантируют непрерывное профессиональное развитие и удержание в педагогической профессии. Проблема таких профессиональных проб (вне академической среды) объясняется тем, что им не предшествует соответствующая теоретическая подготовка, направленная на прохождение технологического и ситуативного этапов модели данных проб. Эти этапы минуются, и студенты сразу переходят на функциональный этап.

Студенческие инициативы будущих учителей ИЯ

Инициативность как интегративное личностное качество студента – это высокая степень его внутренней готовности к реализации своего потенциала, педагогических возможностей. Она проявляется в активности, как правило, не стимулированной извне, и связана с выдвижением и реализацией новых идей, форм деятельности [17. С. 7]. В образовательном процессе студенческие инициативы нередко проектируются и осуществляются под руководством наставника, преподавателя, в проектной деятельности. В любом случае они носят творческий, авторский характер, противопоставляются сугубо исполнительской деятельности. В данном исследовании мы говорим о профессионально-педагогических (образовательных) инициативах студентов, специфика которых заключается в том, что они направлены на создание новой практики и изменение качества образования, предусматривают творческий подход к образовательной деятельности и (или) некий педагогиче-

ский эксперимент, выходят за рамки профессиональных обязанностей. Важно, что такие инициативы должны позитивно приниматься субъектами образовательного процесса, педагогическим сообществом, получать положительные отклики и поддержку [18; 19. С. 247]. *Инициативность будущих учителей* – условие создания и реализации ими в будущем инновационных образовательных практик, представляющих собой «вариативные нетрадиционные формы образовательной деятельности педагога в системе общего или дополнительного образования, которые обладают свойством устойчивости и развивающим характером воздействия на обучающихся» [20. С. 2]. Профессионально-педагогические (образовательные) студенческие инициативы могут подразделяться на творческие, дидактические, исследовательские/научные, аудиторные, внеаудиторные, в системе общего или дополнительного образования школьников и студентов, проекты, стартапы и пр. Рассмотрим их подробнее на диагностических исследовательских материалах.

В 2022/23 учебном году было проведено анкетирование 105 студентов ФИЯ НИ ТГУ (3-й курс, 27 человек), ИИЯМС ТГПУ (3-й курс, 41 человек), ФИЯ КарГУ (3-й курс, 37 человек). В числе анкетированных ФИЯ НИ ТГУ и ИИЯМС ТГПУ были и зарубежные студенты (Вьетнам, Китай, Таджикистан, Туркмения и др. (18 человек)). Все студенты обучаются по педагогическим профилям подготовки (будущие учителя или преподаватели ИЯ). Выбор курсов был обусловлен тем, что на данный период они уже прошли больше половины курса обучения (для студентов (кроме ТГПУ) это предпоследний учебный год в вузе), изучили педагогику, прошли или проходят методическую подготовку, имеют представления о видах и сути профессиональной деятельности в области иноязычного образования и могли уже приобрести опыт инициативной деятельности и профессиональных проб. Анкета включала несколько вопросов (с открытыми и закрытыми вариантами ответов, с пояснением понятия «образовательная инициатива» и примерами форм/видов данных инициатив), направленных на выявление специфики профессионально-педагогических проб и инициатив, в которые были вовлечены респонденты: пробы работы в школе, тематика и виды инициатив/проектов, их акторы и руководители, отношение к видам педагогической деятельности, рамки реализации, участие в конкурсах с проектами/инициативами, их применение в профессиональных пробах. Полученные данные представлены далее в таблице и рис. 2–5.

Тематика проектов/инициатив российских студентов, принявших участие в анкетировании, не отличается многообразием. Они связаны с разработкой творческих уроков по ИЯ, организацией образовательных форумов и квизов, профориентационной работой со школьниками, консультацией абитуриентов, помощью в проведении предметных олимпиад в вузе, дизайном учебных материалов. У зарубежных студентов

тематика связана с дистанционным обучением ИЯ, мотивацией школьников к изучению ИЯ, разработкой образовательных мероприятий и учебных материалов. Несколько из них указали образовательный стартап. Очевидно, что студентам было сложно дифференцировать профессионально-педагогические пробы и инициативы. На рис. 2 показано соотношение российских и зарубежных студентов (будущих учителей ИЯ), работающих в школе по профилю подготовки и вовлеченных в инициативную деятельность.

Профессионально-педагогические (образовательные) инициативы студентов – будущих учителей иностранных языков (по результатам анкетирования)

Критерий		Показатель, чел. (%)		Средний показатель
		Российские студенты (50)	Зарубежные студенты (55)	
Студенты, работающие в школе		10 (20%)	2 (2%)	12 (11%)
Процент студентов, вовлеченных в инициативы		8 (16%)	13 (23,6%)	21 (20%)
Виды инициатив/проектов	Индивидуальный	2 (25%)	4 (30,7%)	6 (28,6%)
	Групповой	2 (25%)	3 (23,1%)	5 (23,8%)
	Исследовательский	1 (12,5%)	3 (23,1%)	4 (19%)
	Индивидуальный творческий	3 (37,5%)	0 (0%)	3 (14,3%)
	Групповой исследовательский	0 (0%)	2 (15,4%)	2 (9,5%)
	Учебно-образовательный	0 (0%)	1 (7,7%)	1 (4,8%)
Виды педагогической деятельности	Дополнительное образование детей	3 (37,5%)	6 (46,2%)	9 (42,9%)
	Внеурочная деятельность	3 (37,5%)	2 (15,4%)	5 (23,8%)
	Досуговая деятельность	0 (0%)	4 (30,7%)	4 (19%)
	Образовательное волонтерство	1 (12,5%)	1 (7,7%)	2 (9,5%)
	Вожатская деятельность	1 (12,5%)	0 (0%)	1 (4,8%)
Рамки реализации	Внеаудиторная деятельность	8 (100%)	3 (23,1%)	11 (52,4%)
	Аудиторные занятия	0 (0%)	7 (53,8%)	7 (33,3%)
	Деятельность за пределами вуза	0 (0%)	3 (23,1%)	3 (14,3%)
Инициатор/актор	Педагог	6 (75%)	10 (76,9%)	16 (76,2%)
	Студент	2 (25%)	3 (23,1%)	5 (23,8%)
Наличие руководителя	Нет	1 (12,5%)	4 (30,7%)	5 (23,8%)
	Да	7 (87,5%)	9 (69,3%)	16 (76,2%)
Применение инициатив в профессиональных пробах	Нет	4 (50%)	6 (46,2%)	10 (47,6%)
	Да	4 (50%)	7 (53,8%)	11 (52,3%)

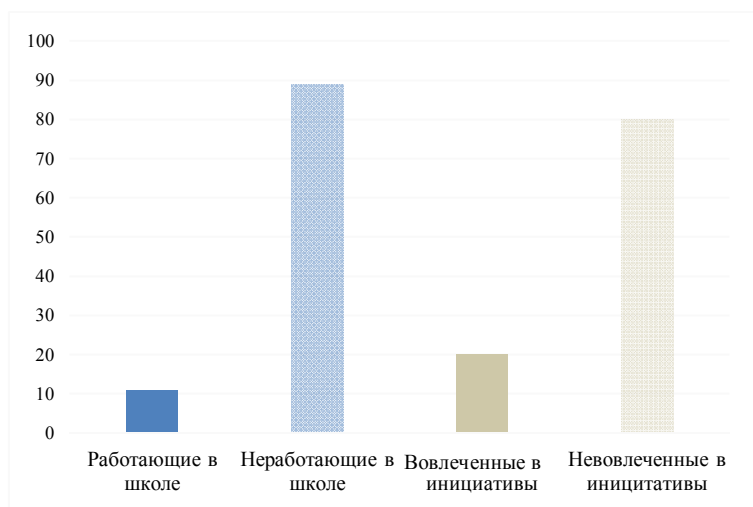


Рис. 2. Студенты – будущие учителя ИЯ работающие/неработающие в школе, вовлеченные/невовлеченные в образовательные инициативы, 3-й курс, %

Исследование показало, что почти каждый пятый студент вовлечен в образовательные инициативы, и это практически никак не связано с педагогической деятельностью в школе, где параллельно работает каждый десятый будущий третькурсник языкового факультета/института.

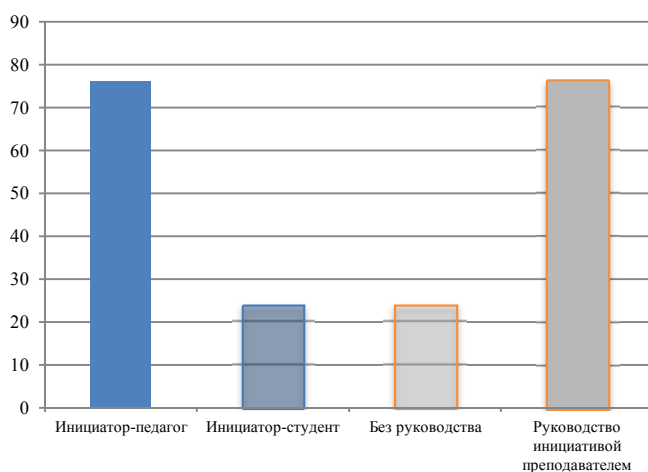


Рис. 3. Соотношение акторов инициатив и самостоятельность их реализации студентами – будущими учителями ИЯ, 3-й курс, %

В большинстве случаев акторами образовательных студенческих инициатив выступают преподаватели (свыше 72%), и реализуются они

также преимущественно под руководством преподавателей (свыше 72%). Чаще всего будущими учителями ИЯ реализуются индивидуальные и групповые проекты/инициативы (около 29 и 24% соответственно), и единичны – учебно-образовательные (рис. 4).

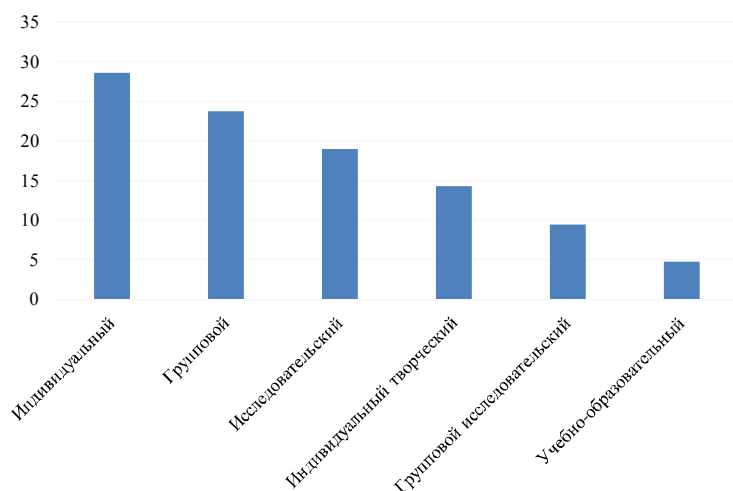


Рис. 4. Виды инициатив/проектов студентов – будущих учителей ИЯ, 3-й курс, %

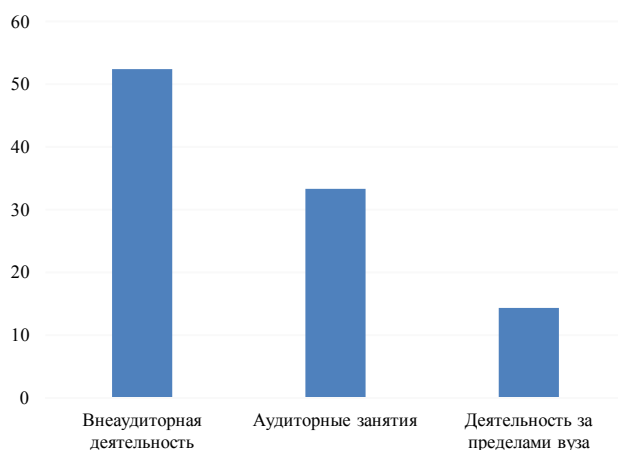


Рис. 5. Рамки реализации инициатив/проектов студентами – будущими учителями ИЯ, 3-й курс, %

В основном образовательные инициативы и проекты реализуются студентами в рамках внеаудиторной вузовской деятельности (более 50%), реже всего – за пределами вузовского образования (менее 15%) (рис. 5).

Выводы

1. Наиболее распространенные профессионально-педагогические пробы будущих учителей ИЯ в рамках аудиторной работы и педагогических практик – планирование и проведение фрагментов уроков, микроуроков, образовательных мероприятий по предмету; анализ УМК и занятий по ИЯ. Во внеаудиторной деятельности (вне вуза) они включают репетиторство, работу в частных языковых школах, на онлайн-платформах, в языковых лагерях. Зарубежные студенты работают в школах параллельно с учебой реже (в 2 раза), однако они больше вовлечены в инициативы (на треть).

2. Почти каждый десятый будущий учитель ИЯ (уровень бакалавриата) совмещает обучение в вузе с работой в школе, тогда как в образовательные инициативы вовлечено вдвое больше студентов (почти каждый пятый).

3. Чаше акторами образовательных инициатив будущих учителей ИЯ выступают их преподаватели, они реализуются преимущественно во внеаудиторной деятельности и связаны с дополнительным образованием детей. Здесь преобладают индивидуальные и групповые проекты.

4. Студенты недостаточно информированы о сути, возможностях и видах образовательных инициатив. Предположительно, количество студентов, вовлеченных в них, на самом деле больше, но они не дифференцируют профессионально-педагогические пробы и инициативы.

Необходима целенаправленная и систематическая работа по обеспечению разнообразия видов и форм профессионально-педагогических проб (главным образом в рамках методической подготовки и практик), и именно пробы при должной их организации могут выступать первым шагом к образовательным инициативам.

Список источников

1. **Организация** и методика проведения профессиональных проб : метод. рекомендации для школьных психологов, классных руководителей, учителей-предметников, социальных педагогов. Новокуйбышевск, 2012. 134 с.
2. **Методические** рекомендации по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования // Письмо Минпросвещения России от 18.08.2022 № 05-1403.
3. **Тумашева О.В.** Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 63–70.
4. **Ревакина В.И.** Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности (на материале педагогических классов) : дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2002. 332 с.
5. **Пичугина Г.А.** Личностно-профессиональное развитие студента в формировании педагогического опыта // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 260–263. doi: 10.26140/bgz3-2019-0801-0068

6. **Смышляева Л.Г., Демина Л.С., Титова Г.Ю.** Профессиональная проба как педагогическая технология // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 65–69.
7. **Талых А.А.** Профессиональные пробы как педагогическая технология в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-2. С. 184–186.
8. **Вовлеченность** в обучение: разумные подходы к мотивации // EduTech. 2020. № 6 (37). 32 с.
9. **Малошенок Н.Г., Девятко И.Ф.** Эксперимент как метод изучения эффективности практик и нововведений в высшем образовании // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 141–151.
10. **Гураль С.К., Краснопеева Т.О., Смокотин В.М., Скороумова С.Н.** Цели, задачи, принципы и содержание индивидуальных иноязычных образовательных траекторий с учетом латентных характеристик студентов // Язык и культура. 2019. № 47. С. 179–196. doi: 10.17223/19996195/47/10
11. **Люботинский А.А.** Формирование методической компетентности у будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 25 с.
12. **Фельде О.Л., Игна О.Н.** Задачи квазипрофессиональной направленности в методической подготовке учителя иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2017. Вып. 10 (187). С. 155–159.
13. **Дубаков А.В.** Возможности внеаудиторной работы в системе профессионально-методической подготовки будущих учителей иностранного языка // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (28). С. 131–135.
14. **Дюдякова С.В., Булганина С.В., Мухина Е.С., Старыгина М.Е., Солодова П.А.** Исследование заинтересованности в услугах репетитора по английскому языку // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 45–50.
15. **Прохорова А.А., Безукладников В.К., Четчикова А.И.** Особенности обучения мультимедийных преподавателей эпохи цифровизации // Язык и культура. 2021. № 5. С. 234–253. doi: 10.17223/19996195/56/14
16. **Дегиль И.М., Костюкова Т.А.** Специфика работы преподавателя вуза в электронной образовательной среде // Открытое и дистанционное образование. 2016. № 3 (63). С. 5–10. doi: 10.17223/16095944/63/1
17. **Попова И.С.** Развитие инициативности студентов в условиях неформального образования в некоммерческой организации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011. 27 с.
18. **Социально-профессиональная** сеть «Образовательная инициатива». URL: <http://eduidea.ru/> (дата обращения: 12.01.2023).
19. **Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.** Толковый словарь русского языка. М. : ИТИ Технологии, 2006. 944 с.
20. **Твердохлѣбова И.П.** Образовательные инициативы в обучении иностранным языкам и подготовке будущих учителей // Иностранные языки в школе. 2022. № 8. С. 2–3.

References

1. Organizaciya i metodika provedeniya professional'nyh prob: metodicheskie rekomendacii dlya shkol'nyh psichologov, klassnyh rukovoditelej, uchitelej-predmetnikov, social'nyh pedagogov [Organization and methodology for conducting professional tests: guidelines for school psychologists, class teachers, subject teachers, social pedagogues] (2012). Novokuibyshevsk. 134 p.
2. Metodicheskie rekomendacii po realizacii proforientacionnogo minimuma dlya obrazovatel'nyh organizacij Rossijskoj Federacii, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy

- osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya [Guidelines for the implementation of the career guidance minimum for educational organizations of the Russian Federation implementing educational programs for basic general and secondary general education] (2022). Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya Rossii (18.08.2022). 05-1403.
3. Tumasheva O.V. (2017) Metodicheskaya podgotovka budushchego uchitelya: pogru-zhenie v professional'nuyu real'nost' [Methodological training of the future teacher: im-mersion in professional reality]. Vysshee obrazovanie v Rossii. 12 (218). pp. 63-70.
 4. Revyakina V.I. (2002) Teoriya i praktika doprofessional'noj podgotovki starsheklassnikov k pedagogicheskoy deyatel'nosti (na materiale pedagogicheskikh klassov) [Theory and practice of pre-professional training of high school students for pedagogical activity (on the basis of pedagogical classes)]. Pedagogics cand. dis. Barnaul. 332 p.
 5. Pichugina G.A. (2019) Lichnostno-professional'noe razvitie studenta v formirovanii ped-agogicheskogo opyta [Personal and professional development of a student in the for-mation of pedagogical experience]. Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. Vol. 8. 1 (26). pp. 260-263. DOI: 10.26140/bgcz-2019-0801-0068.
 6. Smyshlyaeva L.G., Demina L.S., Titova G.Yu. (2015) Professional'naya proba kak peda-gogicheskaya tekhnologiya [Professional test as pedagogical technology]. Vysshee obra-zovanie v Rossii. 4. pp. 65-69.
 7. Talykh A.A. (2022) Professional'nye proby kak pedagogicheskaya tekhnologiya v vuze [Professional tests as a pedagogical technology at the university]. Problemy sovremen-nogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 76-2. pp. 184-186.
 8. Vovlechenost' v obuchenie: razumnye podhody k motivatsii [Engagement in learning: smart approaches to motivation] (2020). EduTech. 6 (37). 32 p.
 9. Maloshonok N.G., Devyatko I.F. (2013) Eksperiment kak metod izucheniya effektivnosti praktik i novovvedenij v vysshem obrazovanii [Experiment as a Method for Studying the Efficiency of Practices and Innovations in Higher Education]. Vysshee obrazovanie v Rossii. 10. pp. 141-151.
 10. Gural S.K., Krasnopeeveva T.O., Smokotin V.M., Skoroumova S.N. (2019) Celi, zadachi, principy i sodержanie individual'nykh inoyazychnykh obrazovatel'nykh traektorij s uchetom latentnykh harakteristik studentov [Goals, objectives, principles and content of individual foreign language educational trajectories, taking into account the latent characteristics of students]. Yazyk i kul'tura. 47. pp. 179-196. DOI: 10.17223/19996195/47/10.
 11. Lyubotinsky A.A. (2014). Formirovanie metodicheskoy kompetentnosti u budushchih uchitelej inostrannogo yazyka v usloviyah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy [For-mation of methodological competence of future teachers of a foreign language in an inno-vative educational environment]. Abstract of Pedagogics cand. dis.]. SPb. 25 p.
 12. Felde O.L., Igna O.N. (2017) Zadachi kvaziprofessional'noj napravlenosti v metodicheskoy podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka [Tasks of a quasi-professional orientation in the methodological training of a foreign language teacher]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 10 (187). pp. 155-159.
 13. Dubakov A.V. (2015) Vozmozhnosti vneauditornoj raboty v sisteme professional'no-metodicheskoy podgotovki budushchih uchitelej inostrannogo yazyka [Possibilities of ex-tracurricular work in the system of professional and methodological training of future teachers of a foreign language]. Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagog-icheskogo universiteta. 4 (28). pp. 131-135.
 14. Dyudiakova S.V., Bulganina S.V., Mukhina E.S., Starygina M.E., Solodova P.A. (2019) Issledovanie zainteresovannosti v uslugah repetitora po anglijskomu yazyku [Study of in-terest in the services of an English tutor]. Innovacionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya. 5 (39). pp. 45-50.
 15. Prokhorova A.A., Bezukladnikov V.K., Chechetkina A.I. (2021) Osobennosti obucheniya mul'tilingval'nykh prepodavatelej epohi cifrovizatsii [Features of teaching multilingual teachers in the era of digitalization]. Yazyk i kul'tura. 5. pp. 234-253. DOI:10.17223/19996195/56/14.

16. Degil I.M., Kostyukova T.A. (2016) Specifika raboty prepodavatelya vuza v elektronnoj obrazovatel'noj srede [The specifics of the work of a university teacher in an electronic educational environment]. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 3 (63). pp. 5-10. DOI: 10.17223/16095944/63/1.
17. Popova I.S. (2011) Razvitie iniciativnosti studentov v usloviyah neformal'nogo obrazovaniya v nekommercheskoj organizacii [Development of students' initiative in the context of non-formal education in a non-profit organization]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Chelyabinsk. 27 p.
18. Social'no-professional'naya set' 'Obrazovatel'naya iniciativa' [Social and professional network 'Educational Initiative'. URL: <http://eduidea.ru/> (Accessed: 01.12.2023).
19. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. (2006) *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. M.: ITI Technologies. 944 p.
20. Tverdokhlebova I.P. (2022) Obrazovatel'nye iniciativy v obuchenii inostrannym yazykam i podgotovke budushchih uchitelej [Educational initiatives in teaching foreign languages and preparing future teachers]. *Inostrannye yazyki v shkole*. 8. pp. 2-3.

Информация об авторах:

Игна О.Н. – доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (Томск, Россия); Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: onigna@tspu.edu.ru

Ревякина В.И. – доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (Томск, Россия). E-mail: revyakinavi@tspu.edu.ru

Червонный М.А. – доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (Томск, Россия). E-mail: mach@tspu.edu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Ignina O.N., D.Sc. (Education), Professor, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia); National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: onigna@tspu.edu.ru

Revyakina V.I., D.Sc. (Education), Professor, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: revyakinavi@tspu.edu.ru

Chervonnyy M.A., D.Sc. (Education), Professor, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: mach@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 37.02

doi: 10.17223/19996195/63/10

Обучение чтению многоязычных детей и взрослых на основе использования скороговорок

**Анна Сергеевна Лазарева¹, Анна Александровна Прохорова^{2,3},
Людмила Юрьевна Путяткина⁴**

^{1, 4} АНО «Академия корпоративного обучения», Москва, Россия

² Ивановский государственный университет, Иваново, Россия

³ Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

Пермь, Россия

¹ anna@academyce.ru

^{2, 3} prohanna@yandex.ru

⁴ ludmilazaytceva@yandex.ru

Аннотация. Исследуется организация коррекционной, логопедической и методической помощи многоязычным детям и взрослым, осуществляемой в ходе мультилингвального логопедического чтения. Обучение чтению и профилактика нарушений чтения у би- и мультилингвальных детей и взрослых с речевыми нарушениями является одним из актуальных направлений логопедической и методической работы в связи с наметившейся тенденцией роста количества детей и взрослых данной категории в Российской Федерации. Чтение на нескольких иностранных языках рассматривается в единстве письменной и устной речи и представляет собой сложный процесс со своими психофизиологическими и лингвокультурными механизмами.

Описаны методы обучения чтению на основе разноязычных скороговорок, рассмотрены требования к дидактическому материалу; освещены основные моменты при планировании логопедической работы с детьми и взрослыми, имеющими разный уровень речевого иноязычного развития. Выявлены закономерности и определена классификация скороговорок, методы использования скороговорок при обучении чтению на нескольких иностранных языках.

В случае отсутствия аутентичной среды общения, а также носителей языка устное иноязычное высказывание может быть весьма сложным с точки зрения фонетически правильного продуцирования речи. Практика показывает, что при говорении возникают состояния, препятствующие полноценному проявлению личности, снижению активности в общении на иностранном(-ых) языке(-ах). Все это приводит к общей неудовлетворенности результатами обучения и невозможности демонстрации своих знаний на практике. Как известно, основным средством мультилингвального обучения иностранному языку является языковая среда, а все остальные – вспомогательными, их назначение – приобщение обучающихся к аутентичной языковой среде. В связи с ориентацией процесса обучения на практическое владение иностранным(-ыми) языком(-ами) устному иноязычному высказыванию придается большое значение и вследствие этого все большее внимание исследователей и педагогов уделяется использованию скороговорок.

Скороговорки представляют собой небольшое произведение, состоящее из одной или двух фраз. Оно строится на сочетании (повторении) слов и звуков, затруднительных для произношения, особенно при быстром их произнесении. Скороговорки отличает предельная уплотненность труднопроизносимых и не всегда благозвучных согласных. В них специально подбираются слова со скоплением труднопроизносимых слогов. Они создавались многими поколениями людей, развивались и совершенствовались в течение столетий, многие придумывались исключительно для обучения.

Предложен комплекс упражнений, основанных на скороговорках, которые способствуют развитию беглости речи, улучшают качество произношения, правильную локализацию звуков, слов. Скороговорки – один из самых ценных инструментов для правильного чтения вслух на разных языках и эффективное средство мультилингвального обучения. Они помогают практиковать наиболее труднопроизносимые звуки и слова, улучшают память, стимулируют развитие словарного запаса, развивают воображение и поощряют привычку читать.

Ключевые слова: мультилингвальное обучение, иностранные языки, обучение многоязычных детей и взрослых, логопедическое чтение, скороговорки

Для цитирования: Лазарева А.С., Прохорова А.А., Пуяткина Л.Ю. Обучение чтению многоязычных детей и взрослых на основе использования скороговорок // Язык и культура. 2023. № 63. С. 187–206. doi: 10.17223/19996195/63/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/63/10

Teaching multilingual children and adults to read through the use of tongue twisters

**Anna S. Lazareva¹, Anna A. Prokhorova^{2,3},
Lyudmila Yu. Putyatina⁴**

^{1, 4} ANO "Academy of Corporate Training", Moscow, Russia

² Ivanovo State University, Ivanovo, Russia

³ Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

¹ anna@academyce.ru

^{2, 3} prohanna@yandex.ru

⁴ ludmilazaytceva@yandex.ru

Abstract. This research is devoted to the organization of correctional, speech therapy and methodological assistance to multilingual children and adults, carried out during multilingual speech therapy reading. Teaching to read and prevent of reading disorders in bi- and multilingual children and adults with speech disorders is one of the current areas of speech therapy and methodological work in connection with the emerging trend of growth in the number of children and adults of this category in the Russian Federation. Reading in several foreign languages is considered in the unity of written and oral speech and is a complex process with its own psychophysiological and linguocultural mechanisms.

The article describes the methods of teaching reading on the basis of multilingual tongue twisters, discusses the requirements for didactic material; highlights the main points when planning speech therapy work with children and adults with different levels of speech foreign language development. Within the framework of the research,

patterns were identified and the classification of tongue twisters, methods of using tongue twisters when teaching reading in several foreign languages were determined.

In the absence of an authentic communication environment, as well as native speakers, an oral foreign-language utterance can be very difficult from the point of view of phonetically correct speech production. Practice shows that when speaking, there are conditions that prevent the full manifestation of personality, a decrease in activity in communicating in a foreign language). It leads to general dissatisfaction with the results of training and the inability to demonstrate their knowledge in practice. As you know, the main means of multilingual teaching of a foreign language is the language environment, and all other means are auxiliary, their purpose is to introduce students to an authentic language environment. Due to the orientation of the learning process to the practical mastery of a foreign languages, oral foreign language utterance is given great importance and, as a result, more and more attention of researchers and teachers is paid to the use of tongue twisters.

Tongue twisters are a small work consisting of one or two phrases. It is based on a combination (repetition) of words and sounds that are difficult to pronounce, especially when they are pronounced quickly. Tongue twisters are distinguished by the extreme density of difficult-to-pronounce and not always euphonious consonants. They specially select words with a cluster of difficult-to-pronounce syllables. Tongue twisters are a huge world in Russian, English, Spanish and other languages. They were created by many generations of people, developed and improved over the centuries, and many tongue twisters were invented exclusively for learning.

The authors propose a set of exercises based on tongue twisters, which contribute to the development of fluency of speech, improve the quality of pronunciation, correct localization of sounds, words. Tongue twisters are one of the most valuable tools for correct reading aloud in different languages and are an effective means of multilingual learning, help to practice the most difficult-to-pronounce sounds and words, improve memory, stimulate vocabulary development, develop imagination and encourage the habit of reading.

Keywords: multilingual teaching, foreign languages, adult and child education, speech therapy reading, tongue twisters

For citation: Lazareva A.S., Prokhorova A.A., Putyatina L.Yu. Teaching multilingual children and adults to read through the use of tongue twisters. *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 187-206. doi: 10.17223/19996195/63/10

Введение

В последние годы мультилингвальность рассматривается как долгосрочная инвестиция в будущее поколение, как культурная и языковая проблема современной эпохи, как основа интеллектуальной интеграции. Становится очевидным, что моновязычие – это тупиковый путь развития цивилизации, в то время как лингвистическая диверсификация определяется в качестве перспективного направления развития цивилизационных процессов, защищающего такие общечеловеческие ценности, как этническая идентификация, национальная культура, родной язык. Сегодня знание русского и иностранных языков необходимо для овладения инновационными техническими средствами межкультурной коммуникации и обмена информацией [1]. Анализ литературы

по национальной языковой политике (В.М. Алпатов, А.Н. Казарян, О.А. Селиверстова) показывает, что в условиях современных социально-экономических и политических реформ в нашей стране складывается новая языковая ситуация, для которой характерен отказ от односторонней линии развития российской культуры и языка (монолингвизма) и развитие наряду с национально-русским русско-национального многоязычия (полилингвизма), а также ориентация на продвижение би- и мультилингвизма как следствия интеграции в мировое сообщество [2].

В процессе мультилингвального обучения иностранные языки, являясь средством культурной идентификации и инструментом речевого взаимодействия, могут предоставить дополнительные возможности, реализуемые в ходе межкультурной кооперации. Они способствуют установлению новых связей и отношений между субъектами интернационального ди- и полилога, формируют актуальное качество личности современного обучающегося – мультилингвальную компетентность [3]. Настоящее исследование базируется на основных положениях мультилингвального подхода к обучению иностранным языкам (Н.В. Барышников, Т.И. Зеленина, Л.М. Малых, А.А. Прохорова, Е.М. Плюснина, Е.А. Шалгина, С.В. Шустова, О.К. Бакловская, П.Ю. Петрусевич и др.), в основе которого лежит постулат о том, что в процессе соизучения нескольких иностранных языков формируется особый тип языковой личности, обладающей неординарным сознанием, в котором разные варианты понимания и описания действительности образуют общую систему представлений о мире, уникальную для каждого индивида.

Следует отметить, что ученые уделяют большое внимание вопросам дву- и триязычия и его влияния на формирование языковой личности (У. Вайнрайх, Э.М. Верещагин, Г.М. Вишневская, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Н.Б. Мечковская, В.Ю. Розенцвейг, Л.Б. Щерба и др.). Активно освещаются современные концепции лингводидактики, теории и методики обучения иностранным языкам (М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К. Гураль, Л.А. Дунаева, Б.А. Крузе, Л.А. Милованова, Р.П. Мильруд, О.Г. Оберемко, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, А.В. Щепилова, А.Н. Щукин и др.), а также теоретические основы мультилингводидактики (Н.В. Барышников, М.А. Бодоньи, П.Ю. Петрусевич, А.А. Прохорова и др.).

Важными остаются вопросы формирования навыков иноязычного чтения (Е.Г. Биева, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Н.И. Колодина, О.Д. Кузьменко-Наумова, Ю.П. Мелентьева, Л.С. Цветкова), вопросы коррекции звукопроизношения (Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Н.А. Чиркина и др.).

Процесс иноязычного чтения является одной из весомых составляющих методики преподавания нескольких иностранных языков. Чтение является и целью, и средством мультилингвального обучения.

Овладение навыками правильного произношения является необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Общеизвестно, что учащийся инофон воспринимает звуковой строй иностранного языка, опираясь на артикуляционную и акустическую систему языка родного. Как следствие, возникает явление, называемое интерференцией, – перенесение существующих в системе родного языка фонетических процессов и явлений при восприятии и воспроизведении фонетических явлений изучаемого языка, что приводит к отклонению от существующих норм.

В настоящее время особую категорию обучающихся составляют дети из мультикультурных (интернациональных) семей, в которых говорят помимо русского на других языках. К данной категории следует также относить мигрантов и их детей, которые прибывают в Россию с самым разным набором языков; иногда со знанием русского языка, а иногда и без знания последнего. Несмотря на сложную экономическую ситуацию в России в 2022 г., мигрантов из СНГ и других государств в нашей стране рекордное количество. Как сообщает ТАСС, «во втором квартале 2022 года на миграционный учет с регистрацией по месту пребывания встали более 4 млн иностранцев». Это рекордно высокое квартальное значение за весь период доступной статистики (<https://tass.ru/obschestvo/15417683>).

Мультилингвальные дети нуждаются в особой языковой подготовке. Обучение чтению и профилактика нарушений чтения у би- и мультилингвальных детей с речевыми нарушениями являются одним из актуальных направлений логопедической работы в связи с наметившейся тенденцией роста количества детей данной категории в образовательных организациях России. Чтение как вид речевой деятельности опирается на наличие интереса к обучению чтению, внутреннюю мотивацию ребенка и такие умения, как осознание собственной речи и речи других людей, формирование собственного речевого поведения, развитый фонематический слух. Таким образом, предметом настоящего исследования является разработка соответствующих методов к обучению логопедическому чтению многоязычных детей и взрослых, а также создание комплекса упражнений, разработанного на основе разноязычных скороговорок.

Скороговорки составляют важную часть обучения логопедическому чтению на иностранных языках. По этой причине преподаватели иностранных языков в рамках своей работы ищут дидактические инструменты с целью расширения эффективности обучения чтению [4]. При логопедической оценке определяется фонематическое восприятие изучаемого материала, способность формировать связную речь и способность воспроизводить звуки при чтении. Р. Ладо в сравнительном анализе отмечает, что чем больше сходства между родным языком и

иностранным, тем легче можно выучить целевой язык, и чем больше отличаются родной язык и изучаемый иностранный язык, тем труднее может быть его изучение [5]. Исследователь Я.Н. Сизова подчеркивает, что скороговорки усиливают эстетический аспект языка, делают его более выразительным. При использовании скороговорок на начальном этапе обучения обучаемый привыкает к правильной артикуляции, что помогает в дальнейшем избежать проблем с произношением [6].

Методология исследования

Проблемами обучения нескольким иностранным языкам детей и взрослых занимаются многие отечественные ученые (И.Л. Бим, Н.В. Барышников, Р.П. Мильруд, А.А. Прохорова и др.). Ведутся исследования относительно формирования поликультурной языковой личности различных категорий обучающихся (П.В. Сысоев, Л.П. Халяпина, Е.Г. Тарева и др.), разрабатывается структура образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации (С.К. Гураль, О.А. Обдалова и др.), изучаются психолингвистические аспекты обучения нескольким иностранным языкам (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Н. Сорокоумова и др.).

Вопросы использования скороговорок при обучении иностранному языку затрагиваются в работах целого ряда отечественных исследователей (А.А. Алхазисвили, Б.Г. Ананьев, Е.В. Белкина, И.Л. Бим, Л.Б. Биржакова, В.А. Бухбиндер, М.Л. Вайсбурд, А.Н. Гвоздев, Т.Н. Добронравова, Л.И. Ефименкова, Н.И. Жинкин, С.И. Заремская, И.А. Зимняя, Г.А. Каше, С.В. Лосева, М.В. Мезенина, М.В. Мельникова, С.А. Миронова, Т.А. Померанцева, В.Л. Скалкин, А.В. Ястребова и др.). Однако проблема обучения чтению многоязычных детей и взрослых посредством применения комплекса учебных скороговорок не освещается.

В рамках данного исследования были проанализированы научные труды отечественных и зарубежных исследователей, обобщен опыт педагогической деятельности преподавателей иностранных языков и логопедов, произведен сбор репрезентативной текстотеки рифмовок и ритмических моделей на английском, испанском, узбекском, турецком и итальянском языках с последующей классификацией.

Отметим, что в условиях взаимодействия российской и зарубежных образовательных систем термин «многоязычие» стал часто заменяться понятием «мультилингвизм», включающим в себя, с одной стороны, способы обеспечения доступа к многочисленным достижениям мировой культуры, науки и техники, с другой – способы использования английского и других конкурирующих с ним языков для разрешения межкультурных конфликтов, создания условий для установления диалога, а также построения коммуникативных мостов в

условиях «недиалога культур». В настоящее время появляются многочисленные научные публикации, посвященные различным проблемам мультилингвизма и формированию мультилингвальной личности учащихся (О.К. Бакловская, Н.А. Друцко, П.Ю. Петрусевиц, Е.М. Плюси-на, Е.А. Шалгина, С.В. Шустова и др.), а также вопросам мультилингвального обучения (А.В. Жукова, А.М. Малых). Исследователи сходятся во мнении, что мультилингвальное обучение решает важнейшую задачу сохранения языкового и культурного разнообразия через развитие многоязычия.

Проработка дидактических материалов на каждом этапе обучения позволяет разработать эффективную методику мультилингвального обучения логопедическому чтению. Вследствие изменений, вызванных социальными, экономическими и прочими факторами, людей, владеющих двумя или более языками, насчитывается достаточно много [7]. Исследователи в области изучения второго языка, методики преподавания языков, социолингвистики или психолингвистики применяют разные определения понятия «двуязычный/билингвальный».

Например, «двуязычие» может быть определено как способность говорить на двух языках или обычное использование двух языков в разговорной речи. Соответственно, билингвы – это люди, которые обладают этой способностью в целом. Е. Оксаар определяет двуязычие как способность человека использовать здесь и сейчас два или более языков в качестве средства общения в большинстве ситуаций и при необходимости переключаться с одного языка на другой [8]. Любопытно, что мультилингвами принято называть и тех, кто владеет одним иностранным языком вслед за родным или несколькими иностранными языками. Чаще всего это люди, способные общаться более чем на одном иностранном языке, либо активно (через речь, письмо, жесты), либо пассивно (слушая, читая, иным образом воспринимая информацию) [9].

Существует множество различных техник и стратегий, используемых в логопедическом чтении, в зависимости от потребностей конкретного человека. Выбор стратегий, адекватных потребностям, ценностям и интересам обучаемого, является важной воспитательной и интегрирующей задачей мультилингвального обучения чтению. Использование разнообразных скороговорок для обучения многоязычных детей и взрослых позволяет увеличить эффективность восприятия получаемой информации и поддерживает интерес к обучению. Обозначим, что логопедическое чтение на иностранном языке – это форма обучения чтению, которая направлена на улучшение различных аспектов чтения, таких как расшифровка, распознавание слов, понимание и фонематическое восприятие. Она предполагает структурированный и целенаправленный подход, который разработан с учетом индивидуальных потребностей и проблем.

Исследование и результаты

При обучении логопедическому чтению на нескольких иностранных языках скороговорки помогают развивать способность слышать звуки в словах и грамотно их использовать. Кроме того, навык логопедического чтения подразумевает работу с рифмами, сегментацию и смешивание звуков, а также использование звуков с целью создания новых слов. Скороговорки на иностранном языке – это небольшой текст со слабо вложенным в него смыслом; они могут представлять собой предложения или короткие тексты на любом языке.

Обучение многоязычных детей и взрослых чтению целесообразно осуществлять на основе следующих методов:

- слоговый, являющийся достаточно традиционным, последовательным. Обучение мультилингвальному логопедическому чтению начинается с ассоциации букв (начиная с гласных) со звуков. На следующем этапе изучается алфавит, далее – обучение слогам, связывая их с звучанием; при изучении слогов каждый согласный преподается в сочетании с каждой из гласных. На следующем этапе происходит заучивание и тренировка слогов с целью формирования слов и предложений, постепенно вводятся сложные предложения;

- ассоциативный, когда ассоциация слова с изображением не всегда происходит одновременно с изучением слов. Иногда ассоциация образа или объекта с написанным словом будет происходить последовательно. Данный тип обучения произвольный и может быть недостаточно эффективным для учеников с проблемами с ассоциативным мышлением;

- фонетический как разновидность слогового метода. При помощи данного метода обычно учат читать фонемы, образующие слова. На первом этапе преподаются гласные фонемы, затем слоговое письмо, их объединение, которое образует слова. Примечательно, что существует определенное количество ограничений, связанных с реализацией методических программ педагогами, основанных на этом подходе;

- аналитический метод, основанный на распознавании полных слов, заучивание их чтения без необходимости сегментирования на минимальные единицы, такие как буквы или слоги. Данный метод основан на визуальном распознавании слова и слоговых моделей; после изучения слов или предложений они будут сегментированы сначала по слогам и далее по буквам;

- глобальный, следующий логике, обратной слоговому методу. Согласно этому методу, сначала ассоциация полного слова с объектом изучается в контексте использования, представляются два связанных изображения, одно из которых является изображением объекта, а другое – письменным словом, переходом к фрагментации слова в слогах;

– смешанный, более гибкий и сочетающий лучшие черты из вышеперечисленных методов. Смешанный метод использует сегментацию слов для изучения слогового метода, представляя изображения с названиями объектов глобального метода в пользу ассоциации и фонетического метода, обнаруживая одновременно фонемы, составляющие каждое слово.

Скороговорки для развития навыков логопедического чтения полезны с позиции научения быстрому, точному, грамотному говорению и стимулирования интереса обучающегося к определенному мультилингвальному контенту. В целом логопедическое чтение – это эффективный способ помочь людям улучшить свои навыки чтения, независимо от их возраста или уровня способностей. При правильной поддержке и руководстве любой может развить навыки, необходимые ему для того, чтобы стать уверенным и опытным читателем на иностранных языках.

Что касается разноязычных скороговорок, то они могут быть использованы во время занятий иностранным языком со следующими целями.

1. Формирование общеречевых навыков и умений за счет артикуляционного праксиса и артикулярной моторики.

Часто произношение является недооцененным навыком при обучении устной иноязычной речи, но это очень важный компонент общего уровня владения языком обучающимися. Лица, не являющиеся носителями английского или любого другого языка, при изучении данного языка или языков могут испытывать трудности с произнесением определенных звуков. При обучении иностранному языку с использованием комплекса обучающих скороговорок очень хорошо запоминается чтение и написание некоторых буквосочетаний, а также их звуковое содержание [10]. Например:

Скороговорка на английском языке:

One-one was a racehorse. Two-two was one too. One-one won one race. Two-two won one too.

Скороговорка на узбекском языке:

Сатыбалды балды сәтти сатып алды. Сәтти балды сәтти сатып Сатыбалды сәтти қатып алды.

2. Совершенствование орфоэпии речи за счет коррекции произношения звуков на таких этапах, как дифференциация и автоматизация звуков.

Методика использования скороговорок важна для воспитания орфоэпически правильной речи, т.е. умения говорить согласно нормам литературного произношения. Орфоэпические нормы охватывают фонетическую систему языка, произношение отдельных слов и групп слов, некоторых грамматических форм. В состав орфоэпии входит произношение, а также ударение как специфическое явление устной речи.

Например, в английском языке гласные – это сложная задача. В отличие от других языков, в английском есть монофтонги, дифтонги и трифтонги. Это затрудняет произнесение гласных звуков, и для преодоления этой проблемы используются скороговорки с определенной комбинацией звуков. Приведем примеры разноязычных скороговорок данной категории.

Английский язык:

A sailor and a mate watch a baby whale playing on a great wave at daybreak.

Take care not to make many mistakes, when you bake those cakes.

James takes a cake from Jane's plate; Jane takes a cake from James' plate.

Турецкий язык:

El alem ala dana aldi aladanalandı da biz bir ala dana alıp da aladanalanamadık.

Bir berber bir berbere bre berber beri gel diye bar bar bağırmiş.

Немецкий язык:

Die Fliegen, die fliegen, heißen Fliegen, weil sie fliegen, aber die Fliegen, die sitzen, heißen nicht Sitzen, obwohl sie sitzen, sondern Fliegen, wie die Fliegen, die fliegen.

3. Исправление дефектов, присутствующих в процессах звуконаполняемости слов.

Звуконаполняемость подразумевает количество и порядок звуков внутри слога. Смешение согласных относится к случаю, когда две согласные образуют смешанный звук. Фонетико-фонематический дефицит речи устраняется целенаправленной логопедической работой, направленной на коррекцию звуков речи и подготовку детей и взрослых к чтению на иностранных языках. Например:

Итальянский язык:

Apelle, figlio di Apollo, fece una palla di pelle di pollo. Tutti i pesci vennero a galla per vedere la palla di pelle di pollo fatta da Apelle, figlio di Apollo.

4. Коррекция нарушения слоговой структуры слова.

В исследованиях Н.С. Четвертушкиной отмечается, что под слоговой структурой слова подразумевается взаиморасположение и связь слогов в слове [11]. А.К. Маркова выделяет следующие типы нарушений слоговой структуры слова:

1. Нарушение количества слогов:

Русский:

– сокращение (пропуск) слога: «моток» – молоток;

– опускание слогообразующей гласной: «пинино» – пианино;

– увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечения согласных: «команата» – комната.

2. Нарушение последовательности слогов в слове:

Русский:

- перестановка слогов: «деворе» – дерево;
- перестановка звуков соседних слогов: «гебемот» – бегемот.

3. Искажение структуры отдельного слога:

Русский:

- сокращение стечений согласных: «тул» – стул;
- вставки согласных в слог: «лимонт» – лимон.

4. Уподобление слогов: «кококосы» – абрикосы.

5. Персеверации (циклическое повторение одного слога).

6. Антиципации (замена предшествующих звуков последующими): «нананасы» – ананасы.

7. Контаминации (смешение элементов слов): «кабудка» – конура + будка [12].

Описанные особенности овладения слоговой структурой слова мешают нормальному развитию устной речи, затрудняют общение и препятствуют звуковому анализу и, следовательно, качественному освоению иностранного языка. Овладение слоговым составом слова не стоит в прямой зависимости от овладения отдельными звуками речи. Даже при наличии правильного произношения отдельных звуков, слоговая структура слова часто воспроизводится ребенком искаженно. Роль скороговорок как малых фольклорных форм, обладающих ритмом, в становлении слоговой структуры сложно переоценить.

Русский язык:

Дятел жил в дупле пустом,

Дуб долбил, как долотом,

День долбил, два долбил,

В небо клювом угодил.

Испанский язык:

Pepe puso un peso en el piso del pozo. En el piso del pozo Pepe puso un peso.

5. Фонетическое обогащение словарного запаса.

Несмотря на то что скороговорки читаются быстро, они учат человека, спешащего в речи, произносить фразы более медленно, не «съедая» окончания, так, чтобы его понимали. При разучивании скороговорок приходится осмысленно относиться к речи, взвешивать каждое слово или слог, чувствовать связь между словосочетаниями, улавливать тонкие нюансы в интонации. Формирование выразительности речи – владение средствами речевой выразительности предполагает умение пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами, разнообразными интонациями. Замечено, что в повседневном общении человек владеет естественной выразительностью речи, но нуждается в

обучении произвольной, осознанной выразительности при чтении стихов, пересказе, рассказывании. Например:

Турецкий язык:

Ürgüplü Hüseyin, üzüm üzüm üzülen, süzüm süzüm süzülen üzümciye üzüldü.

İşlek işlemeci, işlemeli işleri işlikte işleyerek işletmeciyе işyerinde izletti.

6. Коррекция наличия нарушений произношения, письма и чтения.

Скороговорки развивают речевой аппарат, делают его более совершенным и подвижным. При регулярных тренировках по 3–5 минут в день речь становится правильной, выразительной, четкой, понятной. Это главная цель скороговорок, но не единственная. Основными направлениями обучения являются реабилитация произношения звуков, формирование фонетических процессов и подготовка к обучению мультилингвальному чтению. Обучающиеся более мотивированы на уроках иностранного языка при использовании коротких аутентичных материалов. Последние повышают уровень вовлеченности обучающихся в выполняемую задачу.

7. Развитие речевого дыхания.

Правильное речевое дыхание обеспечивает нормальное голосообразование, четкое звукообразование, а также способствует поддержанию громкости, плавности, интонационной выразительности и корректного соблюдения пауз. Для формирования правильного звукопроизношения и словопроизношения необходимо развитие речевого слуха, речевого дыхания, моторики артикуляционного аппарата. М.Г. Генинг считает, что скороговорки в качестве речевого материала можно использовать и в работе над речевым дыханием. Сначала подбирают небольшие по объему чистоговорки, состоящие из трех-четырех слов, и произносят их на одном выдохе, затем из четырех-шести слов и более, при чтении длинных скороговорок дети учатся правильно делать паузы [13]. Это правило применимо при работе с любой возрастной группой. При правильном произнесении скороговорки необходимо выпрямиться, вдохнуть немного воздуха и, равномерно выдыхая, повторять скороговорку максимально четко. Например:

Турецкий язык:

Çolak çobanın çorapsız çopur çocuğı, Çomar'dan çoluk çocuğını çorak yerlere kaçırđı.

Белорусский язык:

Зранку верабей на рынку у прадавачкі скраў разынку, падабраў стручок гароху і арэхаў грэцкіх троху. А сяброўцы на страху курагі прынес крыху.

8. Развитие памяти, внимания и восприятия звуков на слух.

Скороговорка почти всегда воспринимается на слух, а не читается по книжке. От внимания, сосредоточенности зависит быстрота восприятия и освоения сложных звукосочетаний. До тех пор пока в голове обучающегося не создается точный звуковой образ заданного слова и языку не будет дана верная команда, борьба со скороговоркой бессмысленна, попытка выговаривать с налета оканчивается неудачей. Только наработав чистоту произнесения фонем в звукосочетаниях, переходят к их освоению в скороговорках. Скороговорки тренируют слуховую и зрительную память, а также способствуют развитию эмоциональной памяти. Регулярная тренировка рифм позволяет тренировать мозг в логике использования непривычной последовательности звуков. Например:

Испанский язык:

Pedro Pablo Pérez Pereira pobre pintor portugués pinta pinturas por poca plata para pasar por París.

9. Развитие фонематических процессов.

Исследования ведущих логопедов подтверждают, что благодаря своевременно сформированным фонематическим процессам обучающиеся приобретают способность дифференцировать речевые и неречевые звуки, различать слова, разные по значению, но схожие по звучанию, анализировать звуковой состав слова и, кроме того, понимать смысл произносимой речи на иностранном языке. Скороговорка помогает перестраивать артикуляционный аппарат с русского уклада на иностранный, создавать и упрочивать образы слов, по которым осуществляется самокоррекция обучающихся по паттерну [14]. Отметим важность структуры слов и фраз с повторяющимися слогами, которые трудно произносить, они имеют прямое отношение к рифмам. Например:

Русский язык:

*Глупый гном глядел, глядел,
Громкий горн гудел, гудел,
Громче горна грохнул гром,
Громче грома гаркнул гном.*

Разноязычные скороговорки можно группировать по разным критериям. Приведем одну из наиболее оптимальных классификаций.

10. Скороговорки для обозначения специфических звуков.

Как известно, скороговорки часто используют при обучении фонетике того или иного языка, для отработки правильного произношения звуков. Например, чтобы научиться правильно произносить самые трудные артикуляционные звуки английского языка [θ] и [ð], существует несколько интересных скороговорок с буквосочетанием *th*, которое отсутствует в русском языке.

– *The teacher thought and thought. And no one knew the thought he thought.*

– *These are three brothers. These are their father and mother. These are their other brothers.*

– *I can think of six thin things, six thin things, can you?*

Любопытно, что в испанском языке также встречается межзубный звук [θ], который можно тренировать при помощи следующих скороговорок: *Jorge el cerrajero vende cerrajes en la cerrajería. Si cien cenicientas encienden cien cirios, cien mil cenicientas encenderán cien mil cirios.*

Аналогичным образом при помощи скороговорки возможно тренировать английский звук [w]:

Whether the weather be fine, or whether the weather be not. Whether the weather be cold, or whether the weather be not. We'll weather the weather whether we like it or not.

При изучении носового звука [ŋg] можно использовать следующую скороговорку: *There is nothing like listening of birds singing spring songs.*

11. Скороговорки для развития артикуляционного аппарата у детей.

Отработка проблемных звуков формирует правильное произношение и развивает красивую речь у ребенка. Для корректного произнесения звука необходимо воспроизвести артикуляционный уклад, состоящий из сложного комплекса движений, при этом артикуляция, фонация и дыхание должны быть скоординированы в своей работе, а речедвижения соотнесены с соответствующими слуховыми ощущениями. Часто скороговорку не читают, а повторяют «со слуха», что значительно труднее. Это делает скороговорки упражнениями, которые способствуют улучшению звукопроизношения, приучают быстро менять положение органов артикуляции при произношении трудных сочетаний звуков, помогают устранить нечеткое произношение, а также превращают их в увлекательную игру, в словотворчество. Например:

Русский язык:

– *Съел Валерик вареник, а Валюшка – ватрушку.*

– *Из города на гору, с горы на дорогу, с дороги в огород, с огорода в гору, и наоборот!*

– *С горы в огород, с огорода на дорогу, с дороги в гору, с горы в город.*

– *Испугались медвежонка ёж с ежихой и с ежонком, стриж со стрижихой и стрижонком.*

Турецкий язык:

– *Flütçü Füsün, füzeni füzeyle karaladı.*

– *Bu ekşi eski ekşi.*

12. Скороговорки для развития дикции взрослых.

Умение говорить с правильной дикцией – один самых ценных навыков. Скороговорки как инструмент логопедического чтения помогут говорить уверенно и открыто, повысить самооценку и почувствовать легкость общения. В данном случае используются фразы со сложным буквенным сочетанием. В них отрабатываются три и более звуков или по два в сложной комбинации. Например:

Русский язык:

Расчувствовавшаяся Варвара расчувствовала нерасчувствовавшегося Вавилу.

Жужжит над жимолостью жук, тяжёлый на жуке кожных.

Примечательно, что самая длинная и самая сложная скороговорка на русском языке называется «лигурия». Эта скороговорка широко используется дикторами, актерами и людьми тех профессий, для которых важна четкая разборчивая речь, в том числе иноязычная. Лигурия – это комбинация из более чем 40 скороговорок в одной. Логопеды советуют сначала научиться читать этот стих в быстром темпе и только потом приступать к разучиванию его наизусть. Приведем примеры.

Английский язык:

– *The thirty-three thieves thought that they thrilled the throne throughout Thursday.*

– *These brothers bathe with those brothers,*

Those brothers bathe with these brothers.

If these brothers didn't bathe with those brothers,

Would those brothers bathe with these brothers?

– *There was a young fisher named Fisher who fished for a fish in a fissure.*

– *How much ground would a groundhog hog, if a groundhog could hog ground? A groundhog would hog all the ground he could hog, if a groundhog could hog ground.*

Турецкий язык:

Arının rengi sarı

Arılar yapar balı

Çocuklar yer balları

Bu ballar çok sağlıklı

Şu karşıda bir dal

dal sarkar kartal kalkar kartal

kalkar dal da sarkar

dal kalkar kantar tartar

Испанский язык:

Compadre, cómprame un coco.

Compadre, coco no compro, que el que poco coco come, poco coco compra.

Yo como poco coco como poco coco compro.

Cuando cuentas cuentos,

cuenta cuantos cuentos cuentas;

porque si no cuentas

cuantos cuentos cuentas,

nunca sabrás cuantos

cuentos sabes contar.

13. Скороговорки для дикторов и выступающих.

Стоит подчеркнуть, что с помощью скороговорок можно значительно улучшить качество произношения и сделать речь четче. Нередко дикторы перед эфиром занимаются чтением скороговорок, разминая свой артикуляционный аппарат. Многие отечественные и зарубежные теле- и радиоведущие для занятий используют лигурию или аналогичные разноязычные формы. Например:

Русский язык:

– *Сиреневенький бесперспективняк с переподвыподвертом.*

– *В недрах тундры выдры в гетрах тырят в ведра ядра кедров!*

Выдрав с выдры в тундре гетры, вытру выдрой ядра кедра, вытру гетрой выдре морду – выдру в тундру, ядра в ведра!

Английский язык:

Betty Botta bought some butter, “But, she said, this butter’s bitter, but a bit of better butter will make my batter better”. So, she bought a bit of butter better than the bitter butter, and it made her batter better. So, it was batter Betty Botta’s bought a bit of better butter.

Заключение

Мультилингвальное обучение – это сложный многосторонний процесс [15], в котором развивается познавательная активность личности и происходит процесс ее лингвистической трансформации. Мультилингвальное обучение чтению: а) должно осуществляться на основе сопоставления изучаемых языков, позволяющего определить для каждого обучаемого субъективную трудность лингвистического явления второго, третьего и последующих иностранных языков, в обязательном диалоге с родным для обучающегося языком и культурой; б) должно способствовать развитию лингвистического творчества, которое обеспечивает реализацию когнитивного и креативного потенциалов личности (взрослого или ребенка), накоплению эффективного самостоятельного опыта изучения и применения иностранных языков, а также созданию условий для саморазвития.

Исследование, проведенное авторами, показывает, что для того, чтобы речь была ясной, разборчивой и понятной на разных языках, неопенимую помощь может оказать работа со скороговорками. Они яв-

ляются лучшим средством достижения четкости речи. Богатое звуковое оформление, частые повторы, приемы звуковой организации текста, внутренние рифмы делают их полезным средством обучения. Скороговорки служат не только инструментом совершенствования произношения как на русском, так и на иностранных языках. Являясь произведением устного народного творчества, корни которых уходят в далекое прошлое, скороговорки позволяют обучающимся соприкоснуться с культурой страны/стран изучаемого(-ых) языка(-ов). Веселые по содержанию скороговорки могут создать у ребенка определенное настроение, комфортную обстановку, повышая мотивацию к изучению языка(а). Каждая скороговорка несет в себе определенный характер, настроение, окраску и даже темп. На начальном этапе обучения скороговорки помогают обучающемуся настроить речевой аппарат на произнесение фонетически правильных звуков, для продолжающих – оказывают помощь в развитии беглости речи. Использование разноязычных скороговорок в логике обучения чтению многоязычных детей и взрослых способствует усилению подвижности языка, артикуляционного аппарата, развитию слухового внимания, правильному произнесению звуков. Положительный эмоциональный фон при разучивании веселых скороговорок позволяет организовывать общение комфортно и интересно.

Практика показывает, что даже незначительное количество занятий с использованием разноязычных скороговорок с синхронизированной системой подачи материала является хорошей основой для развития навыков логопедического чтения. Опыт, приобретаемый обучающимися с преподавателем, позволяет активизировать самостоятельную тренировку скороговорок на разных языках. Скороговорки делают процесс чтения легким и активным. Использование скороговорок значительно улучшает методическое содержание занятия и помогает обучающимся сформировать качественно новые навыки логопедического чтения.

Проведенное исследование позволяет дополнить недостающее звено в систему языковой подготовки многоязычных детей и взрослых и убеждает в необходимости интродукции комплекса упражнений, основанного на разноязычных скороговорках, в мультилингвальный образовательный процесс. Данное исследование может быть полезным преподавателям-мультилингвам и учителям многоязычия, воспитателям билингвальных (интернациональных) детских садов и учителям-логопедам.

Список источников

1. *Гураль С.К., Обдалова О.А.* Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // *Язык и культура*. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
2. *Безукладников К.Э., Жигалев Б.А., Прохорова, А.А., Крузе Б.А.* Особенности формирования мультилингвальной образовательной политики в условиях нелингвистического вуза // *Язык и культура*. 2018. № 42. С. 163–180.

3. *Прохорова А.А., Безукладников В.К., Чететкина А.И.* Особенности обучения мультилингвальных преподавателей эпохи цифровизации // *Язык и культура*. 2021. № 56. С. 234–253. doi: 10.17223/19996195/56/14
4. *Лазарева А.С.* Специфика обучения иностранным языкам в корпоративной мультилингвальной среде // *Язык и культура*. 2022. № 60. С. 215–229.
5. *Lado R., Arbor A.* Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Univ. of Michigan Press. 1957. P. ix–141. Published online by Cambridge University Press, 2016.
6. *Сизова Я.Н., Кулькова Н.И.* Английские скороговорки – незаменимый инструмент в обучении языку // *Юный ученый*. 2020. № 4 (34). С. 20–23.
7. *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.
8. *Oksaar E.* Mitmekultuurilise hariduse ideedest: mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuriidevaheline suhtlemine // *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele: projekti «Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas» väljaanne (VERA II)*. Tartu : Tartu Ülikool, 1998
9. *Барышников Н.В., Бодонь М.А.* Английский язык как доминантный в обучении многоязычию // *Иностранные языки в школе*. 2007– № 5. С. 29–33.
10. *Смирнитский А.И.* Лексикология английского языка // *Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова*. 1998. С. 13–16, 176–198.
11. *Четверушкина Н.С.* Словговая структура слова. Система коррекционных упражнений для детей 5–7 лет : практ. пособие для логопедов, воспитателей и родителей. М. : Гном Пресс, 2016. 187 с.
12. *Маркова А.К.* Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // *Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р.Е. Левиной*. М., 1961. С. 59–70.
13. *Генинг М.Г., Герман Н.А.* Воспитание у дошкольников правильной речи : пособие для воспитателей дет. садов. Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2012. С. 66.
14. *Пудовкина Н.В., Куляпина С.В.* Развитие фонематического восприятия учащихся на уроках английского языка в начальной школе // *Молодой ученый*. 2016. № 8 (112). С. 1016–1019.
15. *Прохорова А.А.* Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : дис. ... д-ра. пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.

References

1. Gural' S.K., Obdalova O.A. (2012) *Konceptual'nye osnovy razrabotki obrazovatel'noj sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoj kommunikacii* [The conceptual framework for the development of an educational environment for teaching cross-cultural communication]. *Yazyk i kul'tura*. 4 (20). pp. 83-96.
2. Bezukladnikov K.E., Zhigalev B.A., Prohorova, A.A., Kruze B.A. (2018) *Osobennosti formirovaniya mul'tilingval'noj obrazovatel'noj politiki v usloviyah nelingvisticheskogo vuza* [Peculiarities of multilingual educational policy formation in the context of non-linguistic university]. *Yazyk i kul'tura*. 42. pp. 163-180.
3. Prohorova A.A., Bezukladnikov V.K., Chechetkina A.I. (2021) *Osobennosti obucheniya mul'tilingval'nyh prepodavatelej epohi cifrovizacii* [Peculiarities of training multilingual teachers in the digitalization era]. *Yazyk i kul'tura*. 56. pp. 234-253. DOI: 10.17223/19996195/56/14.
4. Lazareva A.S. (2022) *Spetsifika obucheniya inostrnnym yazykam v korporativnoy mul'tilingval'noy srede* [Specifics of foreign language teaching in a corporate multilingual environment]. *Yazyk i kul'tura*. 60. pp. 215-229. DOI: 10.17223/19996195/60/12.

5. Lado R. (2016) *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, by Robert Lado, Ann Arbor, Univ. of Michigan Press. pp. 9-141.
6. Sizova Ya.N. (2020) Angliiskie skorogovorki – nezamenimiy instrument v obuchenii yazyku [English tongue twisters are an indispensable tool in language teaching] // *Yuniy ucheniy*. 4 (34). pp. 20-23.
7. 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.
8. Oksaar E. (1998) Mitmekultuuriline Eesti: yaljakutse haridusele: projekti 'Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas' väljaanne. (VERA II). Tartu: Ulikool.
9. Baryshnikov N.V. (2007) Anglijskij jazyk kak dominantnyj v obuchenii mnogojazychiju [English as a dominant language in teaching multilingualism]. *Inostrannye jazyki v shkole*. 5. pp. 29-33.
10. Smiritskiy A.I. (1998) Leksikologia angliiskogo yazyka. [Lexicology of the English language] // *Lomonosov Moscow State University*. pp.13-16.
11. Cherverushkina N.S. (2016) Slogovaya structura slova. Sistema korrektsionnykh. Prakticheskoe posobie dlya logopedov, vospitateley y roditeley. uprazhneniydlya detey 5-7 let. [Syllabic structure of the word. A system of corrective exercises for children 5-7 years old. A practical guide for speech therapists, educators and parents.] 'Gnome Press'. p. 187.
12. Markova A.K. (1961) Osobennosti usvoeniya slogovoy struktury slova u detei, stradaushikh alaliy [Features of the assimilation of the syllabic structure of the word in children suffering from alalia]. *School for children with severe speech disorders*. Edited by R.E. Levina. pp. 59-70.
13. Gening M.G. (2012) Vospitanie u doshkol'nikov pravil'noy rechi: posobie dlya vospitatelei detskikh sadov [Education in preschoolers of correct speech: a manual for educators of children gardens]. *Cheboksary: Chuvash Publishing House*. p. 66.
14. Pudovkina N.V. (2016) Razvitie fonemacheskogo vospriyatiya uchashchikhsya na urokakh angli'skogo yazyka v nachal'noy shkole. [The development of phonemic perception of students in English lessons at primary school]. *Yuniy ucheniy*. 8 (112). pp. 1016-1019.
15. Prokhorova A.A. (2020) Metodicheskaya sistema mul'tilingval'nogo obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza [Methodological system of multilingual training of technical university students]. *Pedagogics doc. dis. Nizhnij Novgorod*. 512 p.

Информация об авторах:

Лазарева А.С. – кандидат педагогических наук, директор, преподаватель, АНО «Академия корпоративного обучения» (Москва, Россия). E-mail: anna@academyce.ru

Прохорова А.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университета (Иваново, Россия); профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: prohanna@yandex.ru

Путяткина Л.Ю. – преподаватель, АНО «Академия корпоративного обучения» (Москва, Россия). E-mail: ludmilazaytceva@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

A.S. Lazareva, Ph.D. (Education), director, teacher, INO "Academy of corporate training" (Moscow, Russia). Email: anna@academyce.ru

A.A. Prokhorova, D.Sc. (Education), Professor of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia); Professor of the Department for Foreign Language Education of Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: prohanna@yandex.ru

L.Yu. Putyatina, teacher INO “Academy of corporate training” (Moscow, Russia). E-mail: ludmilazaytceva@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 37.043, 37.017, 37.02, 37.011.33

doi: 10.17223/19996195/63/11

Виртуальная реальность при обучении диалогической речи на английском языке: опыт МГИМО-Одинцово

Анна Леонидовна Морозова¹, Татьяна Анатольевна Костюкова²

¹ *Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия, llg04@yandex.ru*

² *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, kostykova@inbox.ru*

Аннотация. В современных условиях владение неродным языком остается значимой характеристикой успешного выпускника вуза. Отсюда преподаватели высшей школы при обучении неродному языку достаточно активно применяют такие технологии и технические средства, как лингафонные классы, LMS системы, образовательные онлайн-платформы, обучающие сайты и приложения (аутентичные и созданные самими педагогами), регулярное обращение к которым определенно дает положительный результат.

При появлении новой виртуальной реальности и соответствующих VR-технологий возникает вопрос о целесообразности их применения в образовательных целях, в частности при обучении диалогической речи на английском языке в рамках самостоятельной работы, чему и посвящено предлагаемое исследование. Представлены основные результаты сопоставительного теоретического анализа по заданной теме и опытно-экспериментальной работы по созданию корпуса учебных сценариев для VR-технологий, которая осуществлялась на базе МГИМО-Одинцово (Московская область) в ходе применения VR-очков и программно-аппаратного комплекса виртуальной реальности «Автоматизированная система для создания сценариев обучения виртуальной среды – модуль-симуляция для отработки коммуникативных навыков в виртуальной реальности» (патент на изобретение № 2721897, hrvr.academy, партнер-разработчик платформы VR Supersonic, Сколково). Данный проект осуществлялся при поддержке программы «Приоритет 2030». Обозначенный программно-аппаратный комплекс был использован в процессе обучения в октябре – декабре 2022 г. в рамках самостоятельной работы студентов МГИМО-Одинцово по следующим дисциплинам: «Иностранный язык» (2-й курс, международно-правовой факультет), «Иностранный язык в сфере юриспруденции» (4-й курс, МП), «Лингвострановедение стран первого иностранного языка (на английском языке)» (3-й курс, факультет лингвистики и межкультурной коммуникации). Настоящий VR-эксперимент стал частью трека Лаборатории ФЛМК по Корпусной лингвистике: Трек 1. Корпусная лингвистика: (б) создание корпуса учебных сценариев для VR-технологий.

Целью исследования выступило создание корпуса учебных сценариев для VR-технологий в ходе изучения возможностей обучения элементам диалогической речи (линейный диалог) посредством применения VR-технологий (VR-очки) и программно-аппаратного комплекса виртуальной реальности «Автоматизированная система для создания сценариев обучения виртуальной среды –

модуль симуляция для отработки коммуникативных навыков в виртуальной реальности».

Проведение теоретического анализа позволило выявить, что вопросы изучения возможностей применения VR-технологий в обучении языку признаются весьма инновационными и практически не изученными. При статистической обработке данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, применялись следующие методы: получение и анализ текущих и среднеарифметических отметок, полученных студентами; метод Стьюдента; графическое изображение результатов прохождения диалогов; опрос и педагогическое наблюдение с опорой на накопленный педагогический опыт.

По итогам проведения опытно-экспериментальной работы (ОЭР) были намечены общие пути применения VR-технологий при обучении диалогической речи на английском языке в рамках самостоятельной работы. В ходе эксперимента было создано три вида групп на каждом курсе и факультете (всего 51 студент) с изначально равными характеристиками. Обучающиеся экспериментальной группы работали с корпусом учебных сценариев (линейные диалоги) посредством VR-оборудования. Контрольная первая группа отрабатывала эти же диалоги с применением лингафонного оборудования в мультимедийном лингафонном классе Sanako, а студенты второй контрольной группы работали с данными диалогами в традиционном режиме без преподавателя (в формате «человек – человек» и без каких-либо технических средств обучения).

Установлено, что проигрывание VR-симуляций (линейных диалогов) не предполагает прохождения студентами полного цикла проработки и освоения учебного материала обучающимися, так как авторами диалогов являются не сами студенты, а их педагоги. При этом студентам остается только заучить готовые диалоги, выбрав правильный ответ.

Доказано, что VR-технологии могут способствовать развитию учебной мотивации студентов. Проведение опроса среди участников экспериментальных групп с опорой на педагогическое наблюдение показало, что в целом респонденты были удовлетворены условиями проведения ОЭР и выбранным форматом самостоятельной работы по совершенствованию языковых навыков в области развития диалогической речи. Основные трудности, с которыми столкнулись студенты, – переутомление, недостатки зрения, головная боль и т.п.

Установлено, что применение VR-технологий вполне допустимо при обучении иностранному языку. Однако VR-очки, являясь инструментом заучивания информации, могут быть использованы точно и фрагментарно в рамках самостоятельной работы с предоставлением студентам возможности добровольного выбора (так как не все из них по физиологическим причинам могут работать с VR-очками) для развития навыков говорения, аудирования и чтения, в том числе для освоения материала в случае пропуска занятий по причине болезни. В рамках специально разработанных VR-сценариев (линейных диалогов) представляется возможным отработать отдельные термины, фразы, функциональный язык в процессе заучивания коротких предложений, так как длинные предложения сложно запоминать и у системы возникают трудности с распознаванием длинных фраз.

Полученные данные свидетельствуют о том, что обращение к VR-стимуляциям в обучении иностранному языку очевидно способствует развитию учебной мотивации студентов, при этом результаты ОЭР показали, что обучающиеся всех курсов способны самостоятельно осваивать учебный материал любым доступным им способом при наличии желания, стимула и мотива. Создание самих сценариев является очень трудоемким процессом, на который уходит очень много времени, физических и душевных сил. В целом фрагментарное обращение к VR-стимуляциям при обучении диалогической речи целесообразно, так

как позволяет студентам отработать заданный лексическо-грамматический материал.

Ключевые слова: виртуальная реальность, корпус учебных сценариев, обучение диалогической речи, английский язык, неязыковой вуз

Для цитирования: Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Виртуальная реальность при обучении диалогической речи на английском языке: опыт МГИМО-Одинцово // Язык и культура. 2023. № 63. С. 207–238. doi: 10.17223/19996195/63/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/63/11

Virtual reality in teaching dialogic speech in English: MGIMO-Odintsovo experience

Anna L. Morozova¹, Tatyana A. Kostyukova²

¹ *Financial university under the government of the Russian Federation, Moscow, Russia, llg04@yandex.ru*

² *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, kostyukova@inbox.ru*

Abstract. Under the observed conditions, a foreign language proficiency remains a critical characteristic of a successful university graduate. Currently, higher school teachers are actively using modern technologies and technical means such as language classes, LMS systems, educational platforms, training sites and applications (authentic and created by teachers themselves) when teaching a foreign language, which definitely improves the level of the language proficiency. As soon as a new virtual reality and corresponding VR-technologies appeared, the question concerning their effectiveness in the field of education (in particular when teaching dialogic speech in English as part of independent work) was asked, to which this study is devoted. The article presents the results of a theoretical comparative analysis and pilot study in the field of application of virtual reality technologies (VR-glasses) when teaching a foreign language during students' independent work. The authors presented the main results of the pilot study on the creation and implementation of a corpus of educational VR-scenarios for VR-technologies, which was carried out at MGIMO-Odintsovo (Moscow region) by VR-glasses and the virtual reality software and hardware complex "Automated system for creating virtual environment learning scenarios simulation – module for practicing communication skills in virtual reality" (patent for invention No. 2721897, hrvr.academy, partner-developer of the VR Supersonic platform, Skolkovo). This project was carried out with the support of the Priority 2030 program. The designated software and hardware complex was used in the course of English training in October – December 2022 as part of the independent work of MGIMO-Odintsovo students in the following disciplines: "Foreign language" (2nd year, Faculty of International Law), "Foreign language in the field of jurisprudence" (4th year, Faculty of International Law), "Linguistics of the countries of the first foreign language (in English)" (3rd year, Faculty of Linguistics and Cross-cultural Communication). This VR-pilot study has become part of the track of the L&CCC Laboratory for Corpus Linguistics: Track 1. Corpus Linguistics: (b) creating a corpus of educational scenarios for VR-technologies.

The purpose of the study was to create and implement a corpus of educational scenarios for VR-technologies in the course of studying the possibilities of teaching elements of dialogic speech (linear dialogue) through the use of VR-technologies

(VR-glasses) and a virtual reality software and hardware complex "Automated system for creating virtual environment learning scenarios simulation – module for practicing communication skills in virtual reality".

The theoretical analysis revealed that the issues of studying the possibilities of using VR- technologies in language teaching are recognized as very innovative and practically unexplored. In the statistical processing of the data obtained during the experiment, we referred to the use of the following methods: obtaining and analyzing current and average arithmetic data (estimates); Student's method; graphical representation of the results of the dialogues; survey and pedagogical observation based on accumulated pedagogical experience.

During the pilot study, general ways of using VR-technologies in teaching dialogic speech in English as part of independent work are outlined. As part of the pilot study, three types of groups were established at each course and faculty (51 students in total) with initially equal characteristics. The students of the pilot group worked with a corpus of educational scenarios (linear dialogues) using VR-equipment. Control group 1 practiced the same dialogues with the use of language equipment in the Sanako multimedia language class, and the students of the second control group worked with these dialogues in the traditional mode without a teacher (in the "person-to-person" format and without any technical means of training).

It is established that the playback of VR-simulations (linear dialogues) does not involve students passing a full cycle of study and mastering of educational material by students, since the authors of the dialogues are not the students themselves, but their teachers. Students can only memorize ready-made dialogues by choosing the correct answer.

It is proved that VR-technologies can contribute to the development of students' learning motivation. Conducting a survey among the participants of the pilot groups based on pedagogical observation showed that, in general, the respondents were satisfied with the conditions of the pilot study and the chosen format of independent work to improve language skills in the field of dialogic speech development. The main difficulties faced by students include: technical and physiological problems.

It has been established that the use of VR-technologies is quite acceptable when teaching a foreign language. VR glasses, being a tool for memorizing information, can be used point-by-point and fragmentary in the framework of independent work with the possibility of voluntary choice for students (since not all students can work with VR-glasses for physiological reasons) to develop speaking, listening and reading skills, including for mastering the material in case of missing classes due to illness. Within the framework of specially developed VR-scenarios, it is possible to work out individual terms, phrases, functional language in the process of memorizing short sentences, because long sentences are difficult to remember and the system has difficulties recognizing long phrases. The data obtained indicate that the use of VR-stimulations in teaching a foreign language obviously contributes to the development of students' educational motivation, while the results of the pilot study showed that students of all courses are able to independently master the educational material in any way available to them if there is a desire, incentive and motive. Creating VR-scenarios is a very time-consuming and complicated process that takes a lot physical and mental strength. In general, a fragmentary appeal to VR-stimulations when teaching dialogic speech is possible, since it allows students to work out the given lexical and grammatical material.

Keywords: virtual reality, a corpus of educational scenarios, teaching dialogic speech, English, university

For citation: Morozova A.L., Kostyukova T.A. Virtual reality in teaching dialogic speech in English: MGIMO-Odintsovo experience. *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 207-238. doi: 10.17223/19996195/63/11

Введение

Перед высшим образованием России стоит стратегически важная задача: поиск новых эффективных технологий обучения, в частности в области реализации языкового образования [1–3]. В настоящее время преподаватели высшей школы при обучении неродному языку достаточно активно применяют такие технологии и технические средства, как лингафонные классы, LMS системы, образовательные платформы, обучающие сайты и приложения (аутентичные и созданные самими педагогами), регулярное обращение к которым дает положительный результат [4–6]. Однако время вносит свои коррективы, и при появлении новой виртуальной реальности и соответствующих VR-технологий возникает вопрос об эффективности их применения в образовательных целях, в частности при обучении диалогической речи на английском языке в рамках самостоятельной работы, разрешению которого посвящено предлагаемое исследование, проведенное в осеннем семестре 2022 г. на базе МГИМО-Одинцово (Московская обл.) совместно с VR Supersonic (Сколково, Московская обл.).

Напомним, что сегодня в условиях перманентной реализации европейской политики санкций по отношению к Российской Федерации и необходимости реализации политики импортозамещения, обучение студентов вузов иностранному языку специальности остается одной из приоритетных задач в области подготовки высококвалифицированных и компетентных выпускников, способных и готовых работать как на отечественном рынке труда, так и на международной арене. Несмотря на наблюдаемые в обществе не всегда позитивные процессы, интерес к изучению иностранного языка сохраняется у студентов, так как обучение за рубежом, как и программы академической мобильности, остаются доступными опциями, более того, по-прежнему возможно трудоустройство в международных корпорациях дружественных стран или сотрудничество с ними, наконец, владение языком на уровнях B2–C1 однозначно открывает определенные горизонты и перспективы в выбранной профессиональной сфере, в частности в вопросах потенциально-реального выхода на международный профессиональный уровень. Тут следует оговорить, что в настоящий момент перед нами открывается достаточно новый горизонт в виде стран Азии, Африки, Южной Америки и стран Шариата, поэтому сегодня вновь зарождается интерес к изучению редких языков, однако роль английского языка как посредника остается неизменной.

Отсюда актуализируется проблема поиска перспективных способов совершенствования языкового уровня выпускников, что обусловило разработку уникального проекта, нацеленного на внедрение инновационных VR-технологий в образовательный процесс в области реали-

зации языкового образования, в рамках лингвистической лаборатории ФЛМК (сайт Лаборатории ФЛМК <https://linguistics.mgimo.ru/>) МГИМО-Одинцово как части проекта «Цифра в образовании» программы «Приоритет 2030». Настоящий VR-эксперимент стал частью трека Лаборатории ФЛМК по корпусной лингвистике (ссылка на новость на сайте ОФ, описывающей начало эксперимента: <https://odin.mgimo.ru/about/news/departments/5536-vr-novaya-realnost-dlya-yazykovoj-podgotovki-i-trenirovki-kommunikativnykh-navykov/>). Лингвистическая лаборатория (ФЛМК, декан В.А. Иконникова) включает: Трек 1. Корпусная лингвистика: (б) создание корпуса учебных сценариев для VR-технологий (тут были задействованы преподаватели языковых кафедр № 17 и 11 МГИМО-Одинцово: А.Л. Морозова (руководитель VR-проекта), Н.В. Синицына, П.А. Почкун и К.А. Логунова). Трек 1 (б) был реализован в осеннем семестре 2022/23 учебного года на базе МГИМО-Одинцово совместно с VR Supersonic, Сколково.

В рамках указанного проекта за счет часов, отведенных учебным планом на самостоятельную работу обучающихся, студентам 2-го и 4-го курсов международно-правового факультета и 3-го курса факультета лингвистики и межкультурной коммуникации (всего 51 чел.) было предложено отработать составленные преподавателями линейные диалоги посредством VR-очков (три комплекта), лингафонного оборудования Sanako, полностью самостоятельно.

Целью исследования выступило создание и апробация корпуса учебных сценариев для VR-технологий в ходе исследования возможностей обучения элементам диалогической речи (линейный диалог) посредством применения VR-технологий (VR-очки) и программно-аппаратного комплекса виртуальной реальности «Автоматизированная система для создания сценариев обучения виртуальной среды – модуль-симуляция для отработки коммуникативных навыков в виртуальной реальности» (патент на изобретение № 2721897, hrvt.academy, партнер-разработчик платформы VR Supersonic, Сколково).

Методология и методы исследования

Занимаясь прикладными проблемами реализации современного высшего образования в заданных социально-экономических условиях, за методологический ориентир мы осознанно приняли труды и педагогические идеи таких российских ученых, как М.В. Богуславский, А.Н. Джуринский, Т.А. Прищепа и Г.Б. Корнетов, ибо они исследовали не только исторические пути развития, но и перспективы и методологические подходы к цифровой трансформации всех уровней системы высшего образования с учетом потенциальных рисков и путей их решения. Авторы солидарны с М.В. Богуславским и Г.Б. Корнетовым в

том, что именно сегодня важно найти и сохранить определенный баланс между традиционными для нас приоритетами и перспективными (новыми и непривычными для большинства) тенденциями развития российской педагогики и методики преподавания иностранного языка в парадигме национальной системы образования [2, 7].

Отметим, что на текущий момент педагогической наукой уже накоплена определенная научно-методическая база применения информационно-коммуникационных (ИКТ) и разнообразных технологий (LMS, образовательные платформы, приложения и пр.) в области преподавания неродного языка в вузах России. В методологическую основу проводимого нами исследования вошли также научные труды таких отечественных педагогов-исследователей, как А.А. Андреева, О.М. Красноярдцева, Е.С. Полат, Т.А. Прищепа, Е.П. Пьянзина, Л.А. Сысоева, Э.А. Щеглова и других, которые на практике изучали вопросы применения ИКТ в рамках высшего образования [5, 6, 8]. Уточним, что в исследованиях А.А. Андреева, Г.Г. Блоховцовой, Т.Л. Маликовой, М.А. Мамеда, А. Симоненко анализируются приоритетные направления развития дистанционного образования в России посредством применения различных современных технологий [9]. Остановливаясь на потребности дифференциации высшего образования, реализуемого в дистанционном режиме, авторы расставляют акценты на соблюдении информационной безопасности студентов.

Напомним, что Е.С. Полат, Е.П. Пьянзина, М.А. Мамед исследовали практические стороны внедрения дистанционного образования в разрезе повышения качества реализуемого образования [8, 9], в то время как О.П. Яменко и Т.А. Яцевич и другие ученые проектировали различные модели дистанционного образования с опорой на электронные учебники. Ценны для нашего исследования методические рекомендации Т.В. Громовой, Н.А. Кореньковой, М.В. Леган в области конструирования и применения средств обучения, подкрепляемые электронными учебными материалами [10]. Одновременно с этим А.В. Сазонова и С.Г. Тер-Минасова внесли вклад в анализ практики применения разнообразных современных ИКТ и программных систем именно на примере учебной дисциплины «Иностранный язык». В свою очередь, Д. Година, Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова [11–13] активно изучали специфику работы непосредственно преподавателя иностранного языка в электронной среде, LMS системах и прочих видах электронного обучения.

Итак, можно констатировать, что сегодня российские исследователи достаточно активно вовлечены в вопросы исследования перспектив применения ИКТ, развития дистанционного образования и LMS систем в целом, а также в изучение методических аспектов их практической реализации в образовательный процесс в частности, через создание новых электронных учебников и релевантных курсов, фондов

оценочных средств и других технологий, что было учтено при организации представляемого исследования.

Теоретический анализ показал, что вопросами изучения новых VR-технологий в отечественных и зарубежных вузах стали заниматься относительно недавно. Так, Высшая школа экономики с 2020 г. фрагментарно обращается к данным технологиям при реализации образовательных программ «Менеджмент игровых проектов» и «Основы создания игр», когда студенты создают проекты с использованием VR-технологий. Если обратиться к опыту зарубежных коллег, то стоит упомянуть опыт Йельского университета, где студентами-медиками достаточно успешно была протестирована операция на желчном пузыре посредством VR-технологий. Известно, что в Пекине проведено исследование по изучению воздействия VR-технологий на академическую успеваемость студентов. В ходе реализации VR-программы Rumii (разработчик Doghead) в 2018 г. был создан виртуальный класс, где одновременно работали студенты-антропологи из Кембриджа (Великобритания) и ученики из Восточного Китая, которые исследовали символы, представленные вдоль гробницы на плато Гиза (Африка). Наконец, корпорация Google уже несколько лет создает виртуальные экскурсии по лучшим музеям и театрам мира, а Эрмитаж запустил новый проект: VR-кинотеатр, где можно погрузиться в историю (<https://vr.hermitageshop.ru>). Основываясь на изложенном, мы предположили, что применение VR-технологий возможно и при обучении диалогической речи на неродном языке, что и составило уникальность нашего исследования, ибо вопрос применения VR-технологий в процессе обучения диалогической речи студентов иностранному языку остается пока открытым.

Учитывая, что практика применения VR-технологий в ходе обучения диалогической речи студентов иностранному языку является достаточно новой и практически не изученной, мы обратились к опыту зарубежных исследователей-педагогов. В частности, в трудах Н. Ал-Кирима, Н. Руйбаха, К. Тархини, Дж.М. Фернандез-Кабаллеро, А. Хулермо и других ученых предпринята попытка раскрыть потенциал личностно-ориентированного подхода в области применения ИКТ [14–16]. Кроме того, при конструировании образовательного процесса с применением VR-технологий в МГИМО-Одинцово мы опирались на идеи А. Каспера, А. Уисли и Л. Ксифоджина и других исследователей по частным вопросам использования ИКТ при организации самостоятельной работы [17–19]. При проведении сопоставительного анализа по обозначенной проблеме учтены сформулированные Н. Нели, Йэн Джо Ан и А. Ямахи выводы касательно специфики и возможных перспектив применения на практике образовательных платформ и сайтов, а также о способах оценивания компетенций студентов посредством ИКТ [20, 21].

При статистической обработке полученных в ходе эксперимента данных нами применялись следующие методы: получение и анализ текущих и среднеарифметических данных (оценки), метод Стьюдента, графическое изображение результатов прохождения диалогов, опрос и педагогическое наблюдение с опорой на накопленный педагогический опыт.

Исследование и результаты

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) по созданию и апробации корпуса учебных сценариев для VR-технологий осуществлялась, как уже указано выше, на базе МГИМО-Одинцово в ходе применения VR-очков и вышеуказанного программно-аппаратного комплекса виртуальной реальности (патент на изобретение № 2721897, *hrvt.academy*, партнер-разработчик платформы VR Supersonic, Сколково). Обозначенный программно-аппаратный комплекс был использован в октябре – декабре 2022 г. в рамках самостоятельной работы студентов по следующим дисциплинам: «Иностранный язык» (2-й курс, международно-правовой факультет, далее – МП), «Иностранный язык в сфере юриспруденции» (4-й курс, МП), «Лингвострановедение стран первого иностранного языка (на английском языке)» (3-й курс, факультет лингвистики и межкультурной коммуникации, далее – ФЛМК).

Процедура опытно-экспериментального доказательства корректности образовательного процесса в рамках реализации указанного проекта была построена на сравнении результатов обучения экспериментальной (17 человек) и двух контрольных (всего 34 человека) групп студентов 2-го и 4-го курсов МП и 3-го курса ФЛМК. Важно отметить, что данные группы изначально характеризовались примерно равными показателями по всем параметрам: успеваемость, средний балл аттестата, желание изучать иностранный язык, социальное положение.

Гипотезой данной ОЭР выступило предположение о том, что обучение элементам диалогической речи (линейный диалог) в рамках самостоятельной работы студентов с применением корпуса учебных сценариев для VR-технологий будет более эффективным по сравнению с традиционным обучением и окажет положительное влияние на развитие учебной мотивации.

В рамках эксперимента реализовывались следующие задачи:

- первая группа (ЭГ): обучающиеся работали с корпусом учебных сценариев (линейные диалоги) посредством VR-оборудования (VR-очки, три комплекта);
- вторая группа (К-1): обучающиеся отрабатывали эти же диалоги с применением лингафонного оборудования в мультимедийном лингафонном классе Sanako;
- третья группа (К-2): обучающиеся работали с данными диалогами в традиционном режиме без преподавателя (в формате «человек – человек» и без каких-либо технических средств обучения).

Важным представляется оговорить, что организация опытно-экспериментальной работы по апробации возможностей обучения элементам диалогической речи посредством применения VR-технологий (VR-очки) состояла из нескольких этапов.

Констатирующий этап включал:

- разработку плана реализации ОЭР (на данном этапе проводились неоднократные онлайн-встречи: консультации с разработчиками платформы VR Supersonic посредством Zoom, линки с привлеченным к проекту профессорско-преподавательским составом, анализ рабочих программ и содержания реализуемой самостоятельной работы, разработка учебно-тематических планов, продумывание педагогической составляющей проекта и пр.), а также верификация применяемых преподавателями и программным оборудованием критериев и показателей развития диалогической речи студентов с целью синхронизации оценивания диалогов;

- подготовку экспериментальной базы и условий реализации намеченного плана ОЭР (получение и налаживание работы оборудования (VR-очки и лингафонная система Sanako, налаживание WI-FI доступа в аудитории и пр.), отбор студентов, выявление уровня их подготовки в области иностранного языка, составление общих тем линейных диалогов, графика работы (учебного расписания по самостоятельной работе с учетом загруженности студентов и преподавателей) в рамках проекта и пр.).

Формирующий этап состоял:

- из апробации VR-симуляций (линейных диалогов) посредством VR-очков для установления эффективности внедрения VR-технологий. Данный этап включал следующие шаги: 1) конструирование конкретных тем диалогов с учетом возможности встраивания их в текущий образовательный процесс > составление содержания диалога и его загрузки в систему (ссылка: <https://mgimo.hrvt.academy/>) > согласование с разработчиками платформы VR Supersonic > прохождение в тестовом режиме (предварительная проверка (проигрывание) диалогов в VR-очках самими преподавателями) > корректировка содержания диалогов > утверждение линейных диалогов с последующим назначением их студентам > собственно работа с группами студентов; 2) работа с лингафонным оборудованием в аудитории и пр.;

- измерения полученных результатов прохождения данных симуляций в рамках ОЭР и их обсуждения на заседаниях кафедр: английского языка в сфере юриспруденции (протокол № 3 от 23 ноября 2022 г.) МП и лингвистики и переводоведения (протокол № 3 от 16 ноября 2022 г.) ФЛМК МГИМО-Одинцово (https://drive.google.com/drive/folders/1Lwc5C8EJa7W5eRdZI3fe39-VL_1jRCXX?usp=share_link).

Контрольный этап включал сопоставление и обобщение результатов самостоятельной работы студентов с корпусом учебных сценариев для VR-технологий и подведение итогов ОЭР (составление Google-

опросников для участников проекта, рефлексия, анализ проделанной работы с последующим написанием отчета).

Далее опишем составляющие исследовательские шаги проделанной нами ОЭР.

1. *Описание применяемых критериев и показателей оценивания*, составленных линейных диалогов, загруженных в симуляцию (<https://mgimo.hrvt.academy/>), стало важным аспектом проведения ОЭР. Верификация применяемых критериев оценивания – линейных диалогов выступила неоспоримо важным моментом при реализации констатирующего этапа, ибо оценивание ответов студентов всех групп должно происходить с применением максимально идентичных критериев и показателей. Здесь мы опирались на критерии, одобренные МГИМО (отражены в соответствующих рабочих программах учебных дисциплин и одобрены на заседании кафедры), которые были заранее обсуждены с разработчиками платформы VR Supersonic, стремившимися по возможности синхронизироваться с нашими требованиями (табл. 1). Особо оговорим, что ответы студентов, обучающихся посредством VR-очков, и комментарии бота (VR-собеседник) были слышны на всю аудиторию, поэтому преподаватели смогли убедиться, что система оценивала ответы студентов экспериментальной группы достаточно корректно (https://drive.google.com/file/d/1OmBXnn7Orj73R9RcEOi9vafm4oDBYmjd/view?usp=share_link).

Т а б л и ц а 1

Критерии оценивания устной речи (диалог)

Оценка	Описание показателей оценки «Устный ответ»
А (100–90%) / продвинутый (advanced)	Устный ответ соответствует теме, логичен, функциональные средства речи используются адекватно и последовательно, высказывание не двусмысленно, не содержит противоречий. Допускается не более двух незначительных ошибок, не более одной грубой (лексическая, грамматическая, стилистическая, логическая сторона речи). Речь вариативна, сложность лексических и грамматических единиц соответствует заявленной
В (89–82%) / средний (intermediate)	Допускается одно отступление от тематики, заявленной в реферируемом тексте; не более одного случая нарушения логики высказывания; возможно незначительное опущение средств связи; высказывание не двусмысленно, не содержит противоречий. Допускаются не более пяти незначительных ошибок, не более трех грубых (лексическая, грамматическая, стилистическая, логическая сторона речи). Речь вариативна (допускается незначительное количество повторов), сложность лексических и грамматических единиц соответствует заявленной
С (81–75%) / средний (intermediate)	Допускается одно отступление от тематики, заявленной в реферируемом тексте; не более двух случаев нарушения логики высказывания; возможно незначительное опущение средств связи; высказывание недвусмысленно, не содержит противоречий.

Оценка	Описание показателей оценки «Устный ответ»
	Возможно не более семи незначительных ошибок, не более четырех грубых (лексическая, грамматическая, стилистическая, логическая сторона речи). Речь вариативна (допускаются некоторые повторы), сложность лексических и грамматических единиц соответствует заявленной
D (74–68%) / ниже среднего (pre-intermediate)	Допускаются отступления от тематики (не более двух случаев), заявленной в реферируемом тексте; не более двух случаев нарушения логики высказывания; возможно незначительное опущение средств связи; высказывание недвусмысленно, не содержит противоречий. Допускаются не более восьми незначительных ошибок, не более шести грубых (лексическая, грамматическая, стилистическая, логическая сторона речи). Речь вариативна (допускаются повторы), сложность лексических и грамматических единиц соответствует заявленной
E (67–60%) / ниже среднего (pre-intermediate)	Допускаются отступления от тематики (не более двух случаев), заявленной в реферируемом тексте; не более одного случая нарушения логики высказывания; возможно незначительное опущение средств связи; высказывание недвусмысленно, не содержит противоречий. Допускаются не более 10 незначительных ошибок, не более 7–8 грубых (лексическая, грамматическая, стилистическая, логическая сторона речи). Речь вариативна (допускаются повторы), сложность лексических и грамматических единиц соответствует заявленной
F (59% и ниже) / начинающий (elementary)	Наблюдаются многочисленные отступления от тематики, заявленной в реферируемом тексте; многочисленные случаи нарушения логики высказывания; значительное опущение средств связи; высказывание двусмысленно, содержит противоречия. Более 10 незначительных ошибок, более восьми грубых (лексическая, грамматическая, стилистическая, логическая сторона речи). Речь не вариативна, сложность лексических и грамматических единиц ниже заявленной

2. Далее опишем специфику работы с данной VR-технологией (VR-очки) и программно-аппаратным комплексом виртуальной реальности «Автоматизированная система для создания сценариев обучения виртуальной среды – модуль-симуляция для отработки коммуникативных навыков в виртуальной реальности» и представим способы работы с линейным диалогом студентов экспериментальной группы МГИМО-Одинцово. Сразу укажем, что линейный диалог в условиях VR-симуляции представляет собой диалог бота (виртуального собеседника) с учеником (ссылка на видео «Что видит студент»: https://drive.google.com/file/d/1IXyBm-IJVVKjDcV4E7_zbz1ltnj5gjCuO/view?usp=share_link), когда студент должен пройти данную симуляцию в трех режимах. Этапы составления и загрузки диалогов на платформу (<https://mgimo.hrvt.academy/>) представлены выше при описании формирующего этапа.

Целью линейного VR-диалога признается заучивание в достаточно быстром темпе предложенных фраз из диалога (на проигрывание всех трех режимов уходит примерно 25 минут) в условиях, когда каждый диалог проигрывается 3 раза в разных режимах, представленных ниже.

Режим 1. Здесь бот проговаривает тему диалога и задает вопрос, на который студент должен ответить. При этом студент видит три варианта ответа, из которых должен выбрать один и прочесть его вслух. Если ответ некорректный, то система попросит уточнения. Также в систему во время создания симуляции преподавателями закладываются подсказки на русском языке (тут невозможно дать их на английском языке – особенность программы), которыми можно воспользоваться. В данном режиме отрабатываются навыки говорения, чтения и аудирования. Уточним, что реплика студента оптимально должна (по советам разработчиков) включать около 120 знаков при допустимом количестве знаков в ответе 250. Разработчики поясняли, что небольшие предложения легче запоминать; более того, длинные предложения (120–250 знаков, судя по накопленному опыту) системе трудно распознать и программа автоматически распознает их как корректные.

Режим 2 включает проигрывание того же диалога, только студент изначально видит три варианта ответа, а когда начинает отвечать, то текст ответа исчезает, и он должен по памяти воспроизвести данную фразу. Поэтому студенты обычно заранее читали ответ, повторяли его несколько раз, пытались запомнить, только потом нажимали на курок и отвечали. Уточним, что когда студенты нажимают на курок, то система начинает автоматически записывать их ответ, все ответы можно послушать в самой системе. Подсказки на данном этапе были доступны. Здесь отрабатываются навыки говорения, чтения и аудирования.

В режиме 3 с VR-симуляцией студенты не видят фраз диалога, а полностью полагаются на слух, за счет чего происходит совершенствование навыков аудирования. Подсказки появляются (если студент обращается к ним путем нажатия соответствующей виртуальной кнопки) в виде готовых вариантов ответов, которые исчезают, как только ребята начинают отвечать. Изначально на данном этапе отрабатываются навыки говорения и аудирования, а в случае использования подсказки – чтения (https://drive.google.com/file/d/1NFkMEIPkFE6wU6opFFFtXPGV8WsUpNrg/view?usp=share_link).

Работа преподавателя в самой системе <https://mgimo.hrvt.academy/> включала следующие основные действия по созданию VR-симуляции: 1) разработку и описание модуля (диалога, симуляции); 2) создание сценария диалога, в том числе прописывание всех фраз бота, верных и неверных ответов студентов, подсказок, приветственных и завершающих фраз системы; 3) проигрывание симуляции педагогом с целью выявления ошибок и внесения необходимых корректировок; 4) назначение симуляций (диалогов студентам). Добавим, что соответствующий раздел сценария позволяет посмотреть результаты ответов всех трех режимов и послушать сами ответы студентов.

3. Характеристика взаимодействия с контрольными группами 1 и 2. Работа с контрольными группами 1 и 2 осуществлялась в аналогичном режиме, когда студенты отрабатывали те же темы диалогов, что и экспериментальная группа. Контрольная группа 1 работала с лингафонным оборудованием Sanako, а контрольная группа 2 – самостоятельно (в режиме «человек – человек») и готовила диалоги на заданные темы (лексико-грамматические требования к диалогам и прочие нюансы были известны обучающимся заранее).

Студенты из контрольной группы 1 работали с этими же диалогами и проигрывали их в трех аналогичных режимах: режим 1 – заучивание наизусть готовых диалогов через наушники; режим 2 – отработка диалога с пропусками во фразах (тут в качестве «подсказчика» выступал педагог, который их слушал); режим 3 – ответ на оценку диалога по памяти (теперь в качестве «подсказчика» выступал педагог, который их слушал). Студенты из контрольной группы 2 работали в режиме «человек–человек» и имели возможность полностью самостоятельно составить свой диалог на заданную тему с последующим представлением его преподавателю.

4. Результаты опытно-экспериментальной работы. Проведение ОЭР в заданном направлении позволило нам получить первые результаты, представленные ниже. Данные с результатами проигрывания диалогов на заданных курсах и факультетах (оценки по каждому диалогу и студенту; в VR-симуляции учитывался балл, полученный за режим «экзамен») можно посмотреть по ссылке: https://drive.google.com/drive/folders/1B07yjjLn-iwdEhOTZfCzdO-KAg_u-8Rz?usp=share_link, поэтому здесь мы не дублируем оценки студентов.

Итогом описываемой ОЭР выступили результаты проигрывания диалогов с применением VR-очков. По причине ограниченности объема данной статьи мы представим результаты ОЭР на 4-м и 2-м курсах МП с применением метода Стьюдента. В табл. 2 представлены результаты опытно-экспериментальной работы 4-го курса МП. Отметим, что результаты ОЭР на 3-м курсе ФЛМК были примерно идентичными.

Таблица 2

**Результаты опытно-экспериментальной работы, 4-й курс МП
(метод Стьюдента)**

Группа	Количество студентов, <i>n</i>	Средние баллы за диалоги				
Экспериментальная (VR-очки)	6	86,50	85,83	81,67	89,00	83,83
Контрольная 1 (лингафон)	6	84,83	89,00	87,17	88,50	88,67
Контрольная 2 («человек – человек»)	6	87,33	88,33	85,33	88,00	88,67

Средние арифметические величины X (X_i – значение отдельного измерения, в частности баллы за рейтинги и аттестацию) для каждой учебной группы в отдельности мы вычисляли по формуле

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^k X_i}{k},$$

где k – число измерений в группе (здесь $k = 5$ диалогов).

Подставим значения из табл. 2:

$$\bar{X}_3 = \frac{86,50+85,83+81,67+89,00+83,83}{5} = \frac{426,83}{5} = 85,37;$$

$$\bar{X}_{к1} = \frac{84,83+89,00+87,17+88,50+88,67}{5} = \frac{438,17}{5} = 87,63;$$

$$\bar{X}_{к2} = \frac{87,33+88,33+85,33+88,00+88,67}{5} = \frac{437,67}{5} = 87,53.$$

При сравнении среднеарифметических величин мы смогли зафиксировать, что искомая нами величина ($\bar{X}_3 = 85,37$) в экспериментальной группе не принципиально отличается от контрольных ($\bar{X}_{к1} = 87,63$, $\bar{X}_{к2} = 87,53$). Мы понимали, что для установления эффективности результатов проделанной нами работы в рамках ОЭР важно было выверить, прежде всего, статистическую достоверность различий между полученными среднеарифметическими значениями, именно поэтому стандартное отклонение во всех группах мы считали по формуле

$$\delta = \sqrt{\frac{\sum(X-\bar{X})^2}{k}},$$

где X – значение измерения в группе, $\bar{X}$ – среднее всех измерений группы, $k = 5$.

Далее мы подставили соответствующие значения из табл. 2:

$$\delta_3 = \sqrt{\frac{(86,50 - 85,37)^2 + (85,83 - 85,37)^2 + (81,67 - 85,37)^2 + (89,00 - 85,37)^2 + (83,83 - 85,37)^2}{5}} = 2,48;$$

$$\delta_{к1} = \sqrt{\frac{(84,83 - 87,63)^2 + (89,00 - 87,63)^2 + (87,17 - 87,63)^2 + (88,50 - 87,63)^2 + (88,67 - 87,63)^2}{5}} = 1,53;$$

$$\delta_{к2} = \sqrt{\frac{(87,33 - 87,53)^2 + (88,33 - 87,53)^2 + (85,33 - 87,53)^2 + (88,00 - 87,53)^2 + (88,67 - 87,53)^2}{5}} = 1,19,$$

и вычислили стандартную ошибку среднего арифметического значения (m) по формуле

$$m = \frac{\delta}{\sqrt{k-1}} \text{ (при } k < 30 \text{)}.$$

Далее мы вычисляли m для каждой отдельно взятой группы:

$$m_3 = \frac{2,48}{\sqrt{4}} = 1,24; m_{к1} = \frac{1,53}{\sqrt{4}} = 0,77; m_{к2} = \frac{1,19}{\sqrt{4}} = 0,59.$$

После нами была рассчитана средняя ошибка разности:

$$t1 = \frac{\bar{X}_{к1} - \bar{X}_3}{\sqrt{m_3^2 + m_{к1}^2}} = \frac{87,63 - 85,37}{\sqrt{3,07^2 + 1,17^2}} = 1,56;$$

$$t2 = \frac{\bar{X}_{к2} - \bar{X}_3}{\sqrt{m_3^2 + m_{к2}^2}} = \frac{87,63 - 85,37}{\sqrt{3,07^2 + 1,17^2}} = 1,58.$$

Для определения достоверности различий важно было сравнить фактически полученное значение (t) с граничным при 5%-м уровне

значимости ($p = 0,05$). Число степеней свободы здесь составило $s = n_э + n_к - 2$, где $n_э = 5$ и $n_к = 5$ – общее число индивидуальных результатов соответственно в экспериментальной и контрольной группах, $s = 5 + 5 - 2 = 8$. Граничное значение при $p = 0,05$ и восьми степенях свободы: $t_{гр} = 2,31$.

Сравнение результатов экспериментальной группы (VR-очки) с контрольной 1 (лингфон) позволило зафиксировать $t1 = 1,56 < t_{гр} = 2,31$, поэтому мы не можем утверждать, что полученные различия между средними арифметическими тестовыми баллами наших групп справедливо считаются достоверными на 5%-м уровне значимости, что позволяет сделать вывод о недостаточной эффективности проделанной работы в заданной области.

Сравнение результатов экспериментальной группы (VR-очки) с контрольной 2 («человек – человек») позволило зафиксировать $t2 = 1,58 < t_{гр} = 2,31$, поэтому мы не можем утверждать, что полученные различия между средними арифметическими тестовыми баллами наших групп справедливо считаются достоверными на 5%-м уровне значимости. Это позволяет сделать вывод о недостаточной эффективности применения VR-технологий в развитии навыков диалогической речи.

Следовательно, можно принимать гипотезу H_0 о том, что эмпирическое и теоретическое распределения не различаются между собой.

Интересно, что результаты 4-го курса МП и 3-го курса ФЛМК оказались примерно одинаковыми и также свидетельствуют о неуспешности проделанной работы в области применения VR-технологий при обучении иностранному языку.

Далее мы проанализировали результаты ОЭР (2-й курс МП) с применением метода Стьюдента (табл. 3). Сразу оговорим, что студенты 2-го курса, участвующие в контрольных группах, в период эксперимента активно болели и пропускали занятия с преподавателями, в то время как студенты экспериментальных групп регулярно ходили на пары, так как были здоровы.

Таблица 3
ОЭР, 2-й курс МП (метод Стьюдента)

Группа	Количество студентов, n	Средние баллы за тесты (текущая аттестация)			
Экспериментальная (VR)	6	82,00	78,33	88,67	90,67
Контрольная 1 (лингфон)	6	76,33	76,67	75,50	79,17
Контрольная 2 («человек – человек»)	6	73,83	75,00	76,83	78,83

Отметим, что средние арифметические величины X (X_i – значение отдельного измерения, в частности баллы за рейтинги и аттеста-

цию) для каждой учебной группы в отдельности мы вычисляли по формуле

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^k X_i}{k},$$

когда k – число измерений в группе (здесь $k = 5$ диалогов).

Подставим значения из табл. 3:

$$\begin{aligned}\bar{X}_3 &= \frac{82,00+78,33+88,67+90,67}{4} = \frac{339,67}{4} = 84,92; \\ \bar{X}_{к1} &= \frac{76,33 + 76,67 + 75,50 + 79,17}{4} = \frac{307,67}{4} = 76,92; \\ \bar{X}_{к2} &= \frac{73,83 + 75,00 + 76,83 + 78,83}{4} = \frac{304,50}{4} = 76,13.\end{aligned}$$

При сравнении среднеарифметических величин мы смогли зафиксировать, что искомая нами величина ($\bar{X}_3 = 84,92$) в экспериментальной группе отличается от контрольных ($\bar{X}_{к1} = 76,92$, $\bar{X}_{к2} = 76,13$). Мы применили формулу

$$\delta = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{k}},$$

где X – значение измерения в группе, $\bar{X}$ – среднее всех измерений группы, $k = 4$.

Далее мы подставили соответствующие значения из табл. 1:

$$\begin{aligned}\delta_3 &= \sqrt{\frac{(82,00 - 84,92)^2 + (78,33 - 84,92)^2 + (88,67 - 84,92)^2 + (90,67 - 84,92)^2}{4}} = 4,97; \\ \delta_{к1} &= \sqrt{\frac{(76,33 - 76,92)^2 + (76,67 - 76,92)^2 + (75,50 - 76,92)^2 + (79,17 - 76,92)^2}{4}} = 1,37; \\ \delta_{к2} &= \sqrt{\frac{(73,83 - 76,13)^2 + (75,00 - 76,13)^2 + (76,83 - 76,13)^2 + (78,83 - 76,13)^2}{4}} = 1,89,\end{aligned}$$

и вычислили стандартную ошибку среднего арифметического значения (m) по формуле

$$m = \frac{\delta}{\sqrt{k-1}} \text{ (при } k < 30 \text{)}.$$

Затем вычисляли m для каждой отдельно взятой группы:

$$m_3 = \frac{4,97}{\sqrt{3}} = 2,87; \quad m_{к1} = \frac{1,37}{\sqrt{3}} = 0,79; \quad m_{к2} = \frac{1,89}{\sqrt{3}} = 1,09.$$

После была рассчитана средняя ошибка разности:

$$\begin{aligned}t1 &= \frac{|\bar{X}_3 - \bar{X}_{к1}|}{\sqrt{m_3^2 + m_{к1}^2}} = \frac{|84,92 - 76,92|}{\sqrt{2,87^2 + 0,79^2}} = 2,69; \\ t2 &= \frac{|\bar{X}_3 - \bar{X}_{к2}|}{\sqrt{m_3^2 + m_{к2}^2}} = \frac{|84,92 - 76,13|}{\sqrt{2,87^2 + 1,09^2}} = 2,86.\end{aligned}$$

Для определения достоверности различий необходимо сравнить фактически полученное значение (t) с граничным при 5%-м уровне значимости ($p = 0,05$). Число степеней свободы здесь составило $s = n_3 + n_k - 2$, где $n_3 = 5$ и $n_k = 5$ – общее число индивидуальных

результатов соответственно в экспериментальной и контрольной группах, $s = 5 + 5 - 2 = 8$. Граничное значение при $p = 0,05$ и восьми степенях свободы: $t_{гр} = 2,31$.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной 1 групп показало, что $t_1 = 2,69 > t_{гр} = 2,31$. Это дает возможность утверждать, что полученные различия между средними арифметическими тестовыми баллами наших групп справедливо считаются достоверными на 5%-м уровне значимости. Сравнение результатов экспериментальной и контрольной 2 группы позволило зафиксировать, что $t_2 = 2,86 > t_{гр} = 2,31$, поэтому установлено, что полученные различия между средними арифметическими тестовыми баллами наших групп справедливо считаются достоверными на 5%-м уровне значимости. Однако с учетом того, что студенты 2-го курса, участвующие в контрольных группах, активно болели в период ОЭР и пропускали занятия с преподавателями, в то время как студенты экспериментальной группы регулярно ходили на пары, так как были здоровы, невозможно утверждать, что все группы находились в равных условиях, отсюда полученные результаты мы считаем условными.

Итак, обращение к методу Стьюдента при обработке результатов ОЭР на 3-м курсе ФЛМК и 4-м курсе МП *не позволило подтвердить* рабочую гипотезу о том, что *использование корпуса учебных сценариев для VR-технологий* в ходе исследования возможностей обучения элементам диалогической речи (линейный диалог) посредством применения VR-технологий (VR-очки) и программно-аппаратного комплекса виртуальной реальности «Автоматизированная система для создания сценариев обучения виртуальной среды – модуль-симуляция для отработки коммуникативных навыков в виртуальной реальности» *будет более эффективным* по сравнению с применением лингафонного оборудования (система Sanako) или с полностью самостоятельным созданием и представлением учебных диалогов студентами. В данный период ОЭР студенты регулярно посещали занятия с преподавателями на 3-м курсе ФЛМК и 4-м курсе МП. Более того, старшие курсы традиционно более внимательно относятся к дисциплинам, которые выходят на госэкзамены, если говорить о прилежных обучающихся.

Однако ОЭР на 2-м курсе МП показала положительный результат. При этом следует учесть, что студенты 2-го курса, участвующие в контрольных группах, в период эксперимента пропускали занятия с преподавателями по болезни, в то время как студенты экспериментальных групп регулярно ходили на пары, так как в основном были здоровы, что опять-таки не позволяет признать полную эффективность проделанной работы.

Наконец, полученные данные свидетельствуют о том, что обучающиеся способны самостоятельно осваивать учебный материал любым доступным им способом при наличии желания, стимула и мотива.

Для визуализации полученных результатов прохождения диалогов с применением VR-технологий графически представим исследовательские кривые, полученные на 4-м курсе МП (рис. 1).

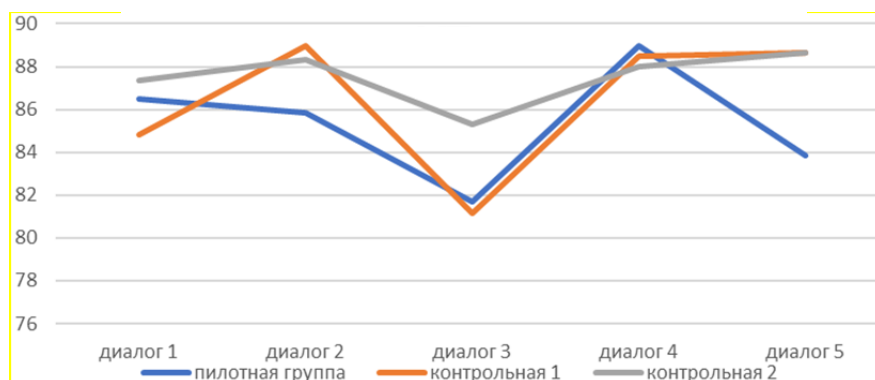


Рис. 1. Средний балл за прохождение диалогов, 4-й курс МП

Данные, представленные в рис. 1, свидетельствуют об отсутствии существенных различий в результатах обучения во всех группах, более того, последний сценарий был пройден немного хуже (средний балл 83,83% – положительный результат), так как студенты заметно устали от заучивания диалогов, о чем сообщали в устной беседе. Кроме того, данные схемы 1 наглядно свидетельствуют о том, что студенты способны самостоятельно осваивать учебный материал любым доступным им способом при наличии желания, стимула и мотива.

Для визуализации полученных результатов прохождения диалогов с применением VR-технологий мы также графически представили исследовательские кривые, полученные на 3-м курсе ФЛМК (рис. 2).

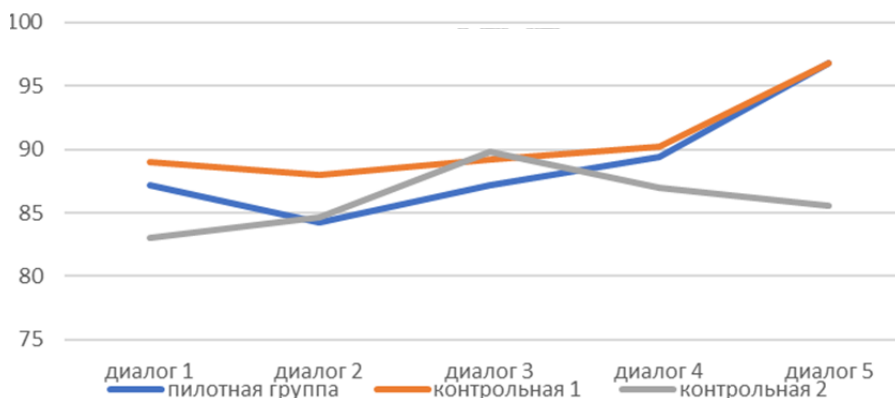


Рис. 2. Средний балл за прохождение диалогов, 3-й курс ФЛМК

Данные, отраженные на рис. 2, наглядно демонстрируют отсутствие критических различий в результатах обучения во всех группах. При этом последний диалог, составленный студентами самостоятельно в режиме «человек – человек», был пройден незначительно хуже (средний балл 85,6% – положительный результат), так как студенты демонстрировали усталость в канун сессии.

Для визуализации полученных результатов прохождения диалогов, полученных на 2-м курсе МП с применением VR-технологий, мы также графически представили исследовательские кривые (рис. 3).

Следует еще раз подчеркнуть, что хотя по 2-му курсу в целом фиксируется положительная динамика, что объясняется многочисленными пропусками занятий студентов контрольных групп по причине болезни, все же *нельзя утверждать*, что группы находились в равных условиях во время реализации ОЭР, отсюда полученные данные по 2-му курсу поэтому можно считать лишь *условно достоверными*. При этом студентам 2-го курса понравилось работать с VR-очками.

По итогам ОЭР мы провели анонимный опрос студентов МП и ФЛМК (ссылка на Google форму с опросником: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfw7Cs5_ClyRtSPi0vyYeTmZKkEmGVrCjHEXckm_jzDEdhLcg/viewform?usp=share_link; ссылка на таблицу с ответами: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1joHhYl8iOKWmt-3NzkFhrFKjqRGq2FklMLIboxxP0Bc/edit?usp=share_link), принявших участие в работе экспериментальной группы. Цель опроса – выявить отношение студентов к эксперименту и к самостоятельной работе, организованной подобным образом.

Результаты опроса представим без учета курса студентов, так как опрос проходил анонимно. Сразу оговорим, что в целом студенты продемонстрировали положительное отношение к эксперименту и применению VR-технологий в ходе обучения диалогической речи на английском языке.

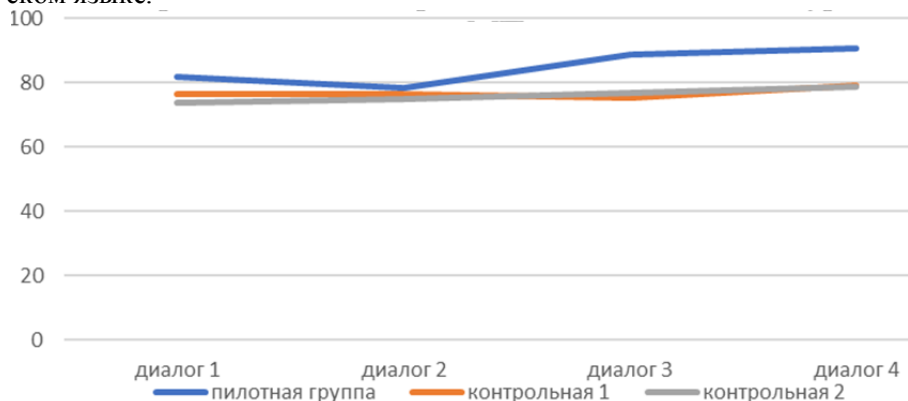


Рис. 3. Средний балл за прохождение диалогов, 2-й курс МП

На вопрос № 1 «Удобен ли был вам формат самостоятельного обучения с применением VR-очков?» 83% респондентов ответили положительно, при этом 5,6% (1 чел.) – «нет», 5,6% (1 чел.) – «Удобно запоминать информацию за счет трехкратного повтора информации разными способами, но крайне непривычно и неприятно с физической стороны (болит и кружится голова, болят глаза после использования очков)», и 5,6% (1 чел.) указали, что удобно «в качестве закрепления ранее пройденного материала». На вопрос № 2 «Удобно ли было вам задерживаться в институте после занятий для того, чтобы позаниматься иностранным языком в рамках самостоятельной подготовки?» 72,2% ответили положительно, 22,2% – испытывали определенные неудобства, наконец, 5,6% указали, что «для повторения ранее изученного материала – удобно, а в целях обучения новому – нет».

Таким образом, мы видим в целом положительное отношение обучающихся к представленной технологии и предложенному формату совершенствования навыков диалогической речи в рамках самостоятельной работы. Однако только 44,4% респондентов «считают эффективным с точки зрения освоения иностранного языка заучивание готовых диалогов посредством VR-очков». 88,9% респондентов полагают, что им «важно иметь возможность составить диалог по изучаемой теме самостоятельно с точки зрения глубины и эффективности освоения учебного материала» (вопрос № 4), и только 11,1% не согласны с данной позицией. Напомним, что студенты не являлись авторами предлагаемых сценариев. Верят в то, что самостоятельное обучение иностранному языку посредством VR-очков помогло им качественно освоить изучаемую в классе тему по сравнению с традиционным способом (основываясь на имеющемся предыдущем опыте), 55,6% студентов.

Далее был задан вопрос: «Помогло ли самостоятельное обучение иностранному языку посредством VR-очков качественно понять и освоить изучаемые в аудитории термины, дефиниции, реалии, грамматические конструкции и пр.?» (вопрос № 6, открытый вопрос).

Ответы студентов на вопрос № 6:

– Не помогло, так как изучение посредством VR нацелено в основном на быстрое заучивание правильных ответов, которые потом так же быстро забываются.

– Да, помогло. Это очень интересный опыт освоения материала, который является более практичным в современных условиях.

– Да, помогло. Программа предполагает повторение материала 3 раза, что позволяет запомнить грамматические конструкции и лексику.

– Да, помогло, так как иной раз приходилось буквально вы зубрить свой ответ и повторять по несколько раз, чтобы ответ был принят.

– Я считаю, что наши внеурочные занятия позволили закрепить материал, обеспечили полное понимание и «внедрение» терминов, но-

вой грамматики в речь. На парах стало проще рассуждать, не приходится зазубривать определения, так как мы используем их в правильном контексте! Отдельно хотелось бы отметить functional language, связки между репликами бота и предлагаемыми нам на выбор ответами. Появилось четкое понимание, как должен выглядеть диалог: наполненный грамматическими конструкциями и тематической лексикой, логическими плавными переходами. Сразу чувствуется переход на новый уровень языка! Шикарный опыт, спасибо!

– Скорее, не понять, а вызубрить то, что ранее было объяснено. Не уверена, что получилось бы эффективно изучить новый материал с помощью тестов без каких-либо изначальных знаний.

– Данный формат помог мне увидеть употребление новой лексики в контексте, благодаря чему термины и дефиниции запомнились лучше, чем обычно. Так как формат одновременно с диалогом был и «тестом», обратила внимание на свои «пробелы» в грамматике, когда ошибалась в вариантах ответа, благодаря чему проработала свои слабые места.

– Самостоятельное обучение иностранному языку посредством VR-очков позволило лучше освоить термины и дефиниции, конструкции и др., изученные на занятиях традиционной формы, добавив дополнительную практику в программу изучения иностранного языка и позволив ощутить себя в условиях реального диалога с носителем.

– Да, более чем помогло, так как использование терминов / дефиниций / грамматических конструкций в реальном диалоге очень эффективно помогает их запомнить.

– Да, помогло, так как не было волнения, которое испытываешь во время проверки материала с преподавателем. Очень удобно проходить модуль по 3 раза, так как в последний раз, когда все ответы скрыты, ты действительно понимаешь, что запомнил их и они надолго отложились у тебя в голове. То есть за 20 минут можно изучить большую тему в игровом формате.

В целом, как показало проведенное исследование, применение VR-очков облегчило процесс самостоятельного обучения иностранному языку, так как 99,4% респондентов согласились, что информация, представленная в симуляции, была изложена доступным языком. Только 1 человек (5,6%) затруднился ответить (вопрос № 7). Это свидетельствует о том, что преподаватели смогли научиться составлять диалоги по требованию системы – нераспространенные предложения (около 120 знаков оптимально при допустимом количестве знаков в ответе 250). При том, что в соответствии с рекомендациями разработчиков реплика студента оптимально должна включать около 120 знаков. Разработчики поясняли, что небольшие предложения легче запомнить, более того, длинные предложения (120–250 знаков, судя по накопленному опыту) системе трудно распознать и программа автоматически распознает их как корректные.

Интересно, что 88,9% участников признали, что применение VR-технологий способствует развитию интереса к изучению языка (вопрос № 8), поэтому можно признать, что VR-очки являются одним из новых инструментов развития учебной мотивации, однако вопрос пролонгации данного эффекта остается открытым, ибо из-за краткосрочности ОЭР не было возможности это достоверно установить.

На вопрос № 9 «Как вы оцениваете качество фраз в сценариях» были даны такие ответы: 66,7% полагают, что «фразы удобно произносить, написаны понятно и включают в себя синонимы». 1 человек (5,6%) отметил, что «зачастую использовалась активная лексика, но иногда присутствовала новая лексика. Однако это скорее “плюс”». 1 человек (5,6%) указал, что «50/50, иногда было трудно запоминать, иногда вполне легко». Еще 1 респондент (5,6%) ответил, что «некоторые фразы были неудобны для запоминания в силу объемного перечисления однородных членов, которые ты обязан назвать в нужном порядке. Иногда это почти невозможно». Еще 1 респондент (5,6%) указал, что «фразы понятно написаны, но программа иногда “зависает” и не воспринимает некоторые слова даже при медленной членораздельной речи». Так, 1 обучающийся (5,6%) полагает, что «фразы написаны сложно, трудно запоминать» и 1 студент (5,6%) написал, что «в некоторых ситуациях написанные фразы с правильным произношением были трудны для восприятия самой системы VR-технологий». Укажем, что в целом 72,2% обучающихся положительно оценили VR-симуляцию.

Далее мы попросили студентов описать трудности, с которыми они столкнулись при прохождении симуляции. Были даны следующие ответы:

– На 3-м этапе диалога нужно самому вспоминать, какая фраза была на двух предыдущих этапах, что очень сложно, учитывая, что на это дается немного времени. Подсказки почти всегда не играют никакой роли и никак не помогают вспомнить, что именно нужно ответить. Проявить инициативу и ответить на вопрос своими словами и мыслями здесь не представляется возможным.

– Иногда были длинные фразы, а так все отлично!

– Не всегда распознается речь, несмотря на то, что произносишь все отчетливо.

– Сначала было необычно разговаривать с симуляцией, но к этому быстро привыкаешь.

– Слишком часто собеседник в симуляции не понимал ответ или же вовсе слышал не то, что было на самом деле произнесено

– Неприятные ощущения в голове и глазах, трудности запоминания информации, трудности в нажатии на значки «ОК» и т.п. из-за того, что стимуляция «не видела» курсор, повторение одних и тех же фраз несколько раз подряд из-за того, что речь была не услышана + прихо-

дилось иногда долго ждать, когда починят очки или когда придет очередь отвечать (но последнее в меньшей степени).

– Несколько раз бот упорно не принимал одни и те же ответы, скорее всего, из-за произношения (в частности: see you later, goodbye). С этой же проблемой столкнулись и другие одноклассники.

– Трудность с голосовым распознаванием. Иногда приходится по несколько раз повторять одну и ту же фразу. И это начинает действовать на нервы. Не высвечивается вопрос, над которым ты должен думать. При длительном ношении очков иногда начинает болеть голова.

– В некоторых ситуациях сама система VR-технологий не воспринимала фразы с первого раза, даже с правильной интонацией, произношением и ударениях в словах, что требовало дополнительных повторений реплик с ударением и особым интонационным выделением конкретных слов и звуков. Это выглядело не совсем натурально и традиционно для обычного диалога, условия которого симулирует система. После некоторых сеансов была боль в глазах.

– Иногда виртуальный помощник просто не слышал меня и приходилось повторять длинные фразы по несколько раз. Также если прохожdenие затягивается, то глаза и лицо начинают болеть, и это отвлекает.

– Через некоторое время начинают болеть глаза.

Затем мы попросили респондентов описать, что полезного для себя они отметили после прохождения симуляции, так как изначально нас интересовала именно образовательная ценность искомой технологии.

Ответы участников:

– Практика устойчивых выражений приветствия, благодарности и прощания была полезной.

– Увеличился словарный запас, улучшилось понимание темы.

– Расширил словарный запас, получил помощь в преодолении барьеров и стеснений, закреплении материала, практике вводных «диалоговых» конструкций.

– Отчасти удалось закрепить и структурировать материал, однако на этом концентрироваться не получалось из-за вышеперечисленных негативных моментов.

– Отметила для себя, что действительно начала использовать фразы и конструкции, пройденные на уроках, не забываю их. Поняла, как правильно строить диалоги, выработала стратегию. Этот навык значительно облегчает подготовку к зачетам и в целом придает уверенность.

– Закрепила устойчивые выражения. Повторила изученный на парах материал. Отточила четкость дикции. Улучшила стрессоустойчивость и терпение.

– Благодаря прохождению симуляции действительно пополнился словарный запас, мое произношение заметно улучшилось, так как вир-

туальный наставник не позволял перейти к следующему заданию, пока мной были допущены ошибки в произношении.

– Считаю, что это бесценный опыт и благодарна, что работу с VR-очками доверили мне. Я не только расширила свой словарный запас и попрактиковалась в общении с «виртуальным» собеседником, но и начала контролировать темп, громкость и корректность своей речи в повседневной жизни.

Особо нас интересовали возможные неудобства физического плана в ходе применения VR-очков, так как любой образовательный процесс и применяемые технологии не должны вредить здоровью обучающихся с учетом положений ст. 41 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 11.01.2023).

Итак, студенты признали следующее:

– Никаких больших неудобств не было (аналогичный ответ у 6 человек).

– Мешало отсутствие наушников, поскольку не до конца можешь погрузиться в атмосферу VR, отвлекаясь на внешние факторы. В ряде случаев «потел» экран.

– Головокружение, боль в глазах, иногда была нечеткость изображения, усталость после прохождения симуляции, раздражение из-за необходимости повторять одно и то же по несколько раз (однако в последнем пункте большого неудобства нет, это поправимо, к тому же так запоминалось даже лучше).

– После первого занятия очень сильно болела и кружилась голова. Потом привыкла и стало проще. Но иногда приходится ненадолго снимать очки, чтобы дать глазам отдохнуть. Когда рядом сидит несколько студентов, одновременно проходящих тестирование, стараемся отвечать по очереди.

– Боль в глазах. Головная боль. Слишком громкий звук.

– При первом прохождении симуляции сокурсник произнес номер входа громче чем я, из-за чего я прошел тест под его номером. Наушники сильно нагреваются, и даже если это не предоставляет дискомфорт, то их не хватает обычно больше чем на 3–4 прохождения подряд. Если занятие проходит в классе, то сложно сосредоточиться над запоминанием/вспоминанием фразы, когда рядом говорят несколько человек.

– При проблемах со зрением может возникнуть нечеткость изображения, но, по сути, ничего не мешает носить VR-очки поверх очков для зрения.

Наконец, мы спросили, «кому бы вы рекомендовал проходжение подобных симуляций?», и респонденты дали следующие ответы.

– Возможно, это бы помогло лучше подготовиться к таким экзаменам, как ЕГЭ или ОГЭ, если правильно это адаптировать.

- Всем тем, кто хочет улучшить свои знания в определенных темах.
- Студентам и школьникам, изучающим иностранные языки.
- Студентам (желательно без проблем со зрением и головной болью), никогда ранее не уделявшим внимание изучению материала.

- Всем, кому интересен английский! В первую очередь ребятам, которые испытывают трудности во время speaking, теряются, забывают слова (отличная отправная точка: чтение готовых реплик, потом их отработка), так студентам в дальнейшем будет проще формулировать мысль, самостоятельно составлять диалог. Более того, слушая бота и распознавая его речь для правильного выбора ответа, студенты лучше справляются с аудированием.

- Как новичкам в изучении иностранного языка, так и более продвинутым обучающимся. В симуляции была создана комфортная обстановка, при которой нет «страха» говорить на другом языке с собеседником, что особенно будет полезно для новичков. Продвинутым обучающимся симуляция, несомненно, поможет закрепить пройденную лексику и грамматику, наглядно видя ее применение в готовых диалогах.

- Не начинающим, но продолжающим изучение языка людям для отработки имеющихся и новых знаний, выведения их из пассивного словарного запаса; преодоления языкового барьера; дополнительной практики.

- Людям, которые занимаются самостоятельно и чувствуют недостаток практики, или тем, кому не хватает практики после болезни или большого пропуска занятий.

- Студентам, которые хотят сделать свою речь максимально приближенной к речи носителя языка.

- Всем, кто захочет. Это действительно очень увлекательный процесс, который подходит людям разных возрастов.

Таким образом, проведение опроса среди участников экспериментальной группы с учетом результатов педагогического наблюдения с опорой на личный накопленный педагогический опыт показало, что в целом респонденты были удовлетворены условиями проведения ОЭР и выбранным форматом самостоятельной работы по совершенствованию языковых навыков. Очевидно, что апробируемая технология способствует развитию интереса к изучению языка. Однако следует отметить, что студенты столкнулись с рядом технических (система не могла распознать их ответы, не всегда корректно срабатывал пульт, требовались наушники, сбивалось изображение в очках, приходилось отцентровывать его вручную посредством пульта, что отвлекало от сценария) и физиологических (головная боль, головокружение, боли в глазах, оборудование натирало переносицу, красные следы на лице после работы с очками, особые трудности возникали у студентов с проблемами со зрением) проблем. Наконец, отдельные студенты испытывали раздражение из-за указанных недочетов, что наблюдалось преподавателями и было отмечено некоторыми обучающимися в опросе, и это следует в дальнейшем обязательно учесть.

В целом применение VR-очков вызвало живой интерес как у участников экспериментальных групп, так и у многих студентов, не вовлеченных в эксперимент, так как студенты активно делились опытом с друзьями и сокурсниками.

Заключение

Итак, ОЭР, реализованная на базе МГИМО-Одинцово в октябре – декабре 2022 г., была построена на сравнении результатов обучения экспериментальной (17 человек) и двух контрольных (34 человека) групп студентов 2-го и 4-го курсов международно-правового факультета и 3-го курса факультета лингвистики и межкультурной коммуникации. Целью указанного педагогического эксперимента, реализуемого при поддержке программы МГИМО «Приоритет 2030», выступило создание корпуса учебных сценариев для VR-технологий в ходе исследования возможностей обучения элементам диалогической речи (линейный диалог) посредством применения VR-технологий (VR-очки) и программно-аппаратного комплекса виртуальной реальности «Автоматизированная система для создания сценариев обучения виртуальной среды – модуль-симуляция для отработки коммуникативных навыков в виртуальной реальности». Задействованными преподавателями обозначенных факультетов было создано и апробировано 14 сценариев (каждый сценарий в трех режимах) по изучаемым темам.

Результаты анализа и проведенной экспериментальной работы позволили прийти к следующим выводам.

1. Обращение к методу Стьюдента при обработке результатов ОЭР на 3-м курсе ФЛМК и 4-м курсе МП не позволило подтвердить рабочую гипотезу о том, что создание и использование корпуса учебных сценариев для VR-технологий в ходе исследования возможностей обучения элементам диалогической речи (линейный диалог) посредством применения VR-технологий (VR-очки) и программно-аппаратного комплекса виртуальной реальности «Автоматизированная система для создания сценариев обучения виртуальной среды – модуль-симуляция для отработки коммуникативных навыков в виртуальной реальности» будет более эффективным по сравнению с применением лингафонного оборудования (система Sanako) или с полностью самостоятельным созданием и представлением учебных диалогов студентами. В данный период ОЭР студенты 3-го курса ФЛМК и 4-го курса МП регулярно посещали занятия с преподавателями, более того, более внимательно относясь к дисциплинам, которые выходят на госэкзамены.

2. ОЭР на 2-м курсе МП с применением метода Стьюдента показала условно положительный результат. При этом следует учесть, что студенты 2-го курса, участвующие в контрольных группах, болели в период эксперимента, поэтому пропускали очные занятия с преподава-

телями. Таким образом, можно сделать вывод, что студенты способны самостоятельно осваивать учебный материал любым доступным им способом при наличии желания, стимула и мотива.

3. Проведение опроса среди участников экспериментальных групп с опорой на педагогическое наблюдение позволило подтвердить вторую рабочую гипотезу ОЭР о том, что обучение элементам диалогической речи в рамках самостоятельной работы студентов с применением VR-технологий будет способствовать развитию учебной мотивации. Установлено, что в целом респонденты были удовлетворены условиями проведения ОЭР и выбранным форматом самостоятельной работы по совершенствованию языковых навыков в области развития диалогической речи. Очевидно, что апробируемая VR-технология способствует развитию интереса к изучению иностранного языка. Особо отметим, что применение VR-очков вызвало живой интерес как у участников экспериментальных групп, так и у многих других студентов, не вовлеченных в эксперимент, так как обучающиеся активно делились опытом с друзьями и сокурсниками.

4. К основным трудностям, с которыми столкнулись студенты, можно отнести: 1) технические (система не могла распознать их ответы, не всегда корректно срабатывал пульт, требовались наушники, сбивалось изображение в очках, приходилось отцентровывать его вручную посредством пульта, что отвлекало от сценария и пр.) и 2) физиологические (головная боль, головокружение, боли в глазах, оборудование натирало переносицу, красные следы на лице после работы с очками, особые трудности возникали у студентов с проблемами со зрением) проблемы.

5. Проигрывание сценариев не предполагает прохождения студентами полного цикла проработки и освоения учебного материала обучающимися, так как авторами диалогов являются не сами студенты, а их педагоги. Студентам остается только заучить готовые диалоги, выбрав правильный ответ. Добавим, что когда студенты проходили все три этапа сценария не сразу, а с перерывом, то они забывали информацию и испытывали определенные трудности. Глубину и качество освоения материала с точки зрения задействования долгосрочной памяти измерить не удалось по причине краткосрочности эксперимента. Можем предположить, что изначально предложенная технология нацелена на запоминание готовых фраз и задействование краткосрочной памяти.

6. Применение VR-технологий вполне допустимо при обучении иностранному языку. VR-очки, являясь инструментом заучивания информации, могут быть использованы точно и фрагментарно в рамках самостоятельной работы с предоставлением возможности студентам добровольного выбора (так как не все студенты по физиологическим причинам могут работать с VR-очками) для развития навыков говорения, аудирования и чтения, в том числе для освоения материала в случае пропуска занятий по причине болезни. В рамках специально разра-

ботанных сценариев возможно отработать отдельные термины, фразы, функциональный язык в процессе заучивания коротких предложений, так как длинные предложения сложно запоминать и у системы возникают трудности с распознаванием длинных фраз. Отработка грамматических конструкций затрудняется тем, что система не может уловить незначительные (для системы) ошибки, допустим: He like... / I want go... в правильных и неправильных вариантах ответа, поэтому преподавателям с осторожностью следует прописывать некорректные ответы. Например, если верный ответ содержит «He likes ...», а неверный «He like ...», то система не сможет опознать ошибку (отсутствие окончания -s) и разработчики на стадии создания и согласования сценария попросят изменить грамматическую конструкцию в неверном ответе или подобрать синоним, чтобы система смогла все распознать корректно. В данных случаях преподаватели не могут отработать заданное грамматическое правило, если изначально ставилась такая цель.

Полученные данные свидетельствуют о том, что обращение к VR-стимуляциям в обучении иностранному языку с очевидностью способствует развитию учебной мотивации студентов. При этом результаты ОЭР показали, что обучающиеся всех курсов способны самостоятельно осваивать учебный материал любым доступным им способом при наличии желания, стимула и мотива. Создание самих сценариев является очень трудоемким процессом, на который уходит очень много времени, физических и душевных сил. В целом фрагментарное обращение к VR-стимуляциям при обучении диалогической речи возможно, так как позволяет студентам отработать заданный лексическо-грамматический материал.

Список источников

1. *Гураль С.К.* Новый формат образования // Язык и культура : сб. ст. XXVII Междунар. науч. конф. Томск, 2017. С. 3–5.
2. *Богуславский М.В., Неборский Е.В.* Методологические подходы к цифровой трансформации образования: риски и решения // Понятийный аппарат педагогики и образования / отв. ред. М.А. Галагузова. Благовещенск, 2023. С. 54–64.
3. *Исторические* пути развития образования и педагогики / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2015. 444 с.
4. *Джуринский А.Н.* Интернационализация высшего образования в современном мире // Педагогика. 2004. № 3. С. 83–92.
5. *Красноярцева О.М., Ваулина Т.А., Щеглова Э.А.* Цифровые кочевники: проблемы образовательного взаимодействия // Цифровое кочевничество как глобальный и сибирский тренд : сб. материалов III Междунар. трансдисциплинарной науч.-практ. WEB-конф. Томск, 2017. С. 157–162.
6. *Сисоева Л.А.* Виды дифференциации обучения при использовании личностно-ориентированного подхода в дистанционном обучении // Применение новых технологий в образовании : материалы XVII Междунар. конф. 2006. С. 262–264.
7. *Прищепа Т.А.* Возможности контекстного обучения для разработки заданий в информационно-образовательных средах // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 8 (173). С. 74–78.

8. **Пьянзина Е.П.** Компетентность преподавателя дистанционного обучения как основа качества системы дистанционного обучения // Россия в мире XXI века: между насилием и диалогом : материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. Гуманитарного университета : в 2 т. / ред. колл.: Л.А. Закс [и др.]. 2013. С. 144–146.
9. **Мамед М.А.** Задачи дистанционного обучения. Программные реализации систем дистанционного обучения // Инновации в современной науке : материалы Междунар. (заочной) науч.-практ. конф. / под общ. ред. А.И. Востречева. 2017. С. 14–19.
10. **Громова Т.В.** Модели дистанционного обучения и основные требования к уровню освоения содержания курса «Преподаватель дистанционного обучения» // Российская наука: актуальные исследования и разработки : сб. науч. ст. IV Всерос. заочной науч.-практ. конф. 2017. С. 185–188.
11. **Година Д.Х., Яковлева Г.П., Ярославская Г.П.** Английский для специальных целей как мотивационный стимул овладения знаниями студентами неязыкового вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. С. 158–162.
12. **Дегиль И.М., Костюкова Т.А.** Реализация конструктивистского подхода к обучению в проекте «Франкофонный мир» в виртуальной обучающей среде MOODLE // Лучшие практики электронного обучения : материалы II метод. конф. Министерство образования и науки РФ. Томск, 2016. С. 101–104.
13. **Дегиль И.М., Костюкова Т.А.** Специфика работы преподавателя вуза в электронном обучении // Открытое и дистанционное образование. 2016. № 3 (63). С. 50–10.
14. **Al-Qirim N., Rouibah K., Tarhini A., Serhani M.A., Yammahi A.R., Yammahi M.A.** Towards a personal, understanding of information technology students and their IT learning in UAE university. New York : Springer, 2018. P. 29–42. doi: 10.1007/s10639-017-9578-1
15. **Gascueña J.M., Fernández-Caballero A.** An Agent-Based Intelligent Tutoring System For Enhancing E-Learning / E-Teaching. URL: http://Www.Itdl.Org/Journal/Nov_05/Article02.Htm (дата обращения: 20.01.2023).
16. **Farfan G.** Social Anxiety In The Age Of Social Networks. 2013. URL: <https://Www.Psychologicalscience.Org/Publications/Observer/2013/May-June-13/Social-Anxiety-In-The-Age-Of-Social-Networks.Html> (дата обращения: 10.01.2023).
17. **Kasper A.G.** Shyness In The Classroom And Its Impacts On Learning And Academic Functions. Thesis 2012 20 p. URL: <http://Www2.Uwstout.Edu/Content/Lib/Thesis/2012/2012kaspera.Pdf> (дата обращения: 20.02.2023).
18. **Thompson K.R., Wesley A.H., Sanchez D.J. et al.** Ego Depletion Impairs Implicit Learning. 2014. URL: <https://Www.Ncbi.Nlm.Nih.Gov/Pmc/Articles/PMC4183724/> (дата обращения: 17.01.2023).
19. **Xiaojing Liu, Curt Bonk et al.** An Investigation Of Flow Experience In Virtual Learning Teams // International Journal Of Instructional Technology And Distance Learning. November 2011. Vol. 8, № 11. URL: http://Www.Itdl.Org/Journal/Nov_11/Nov_11.Pdf (дата обращения: 12.01.2023).
20. **Yun-Jo An, Bosede Aworuba et al.** Teaching with Web 2.0 Technologies: Benefits, Barriers And Best Practices. 2009. URL: http://Www.Aect.Org/Pdf/Proceedings09/2009/09_1.Pdf (дата обращения: 10.01.2023).
21. **Bambang Gunawan, Benny Merry, Nelly Nelly.** Information Technology Risk Assessment: Octave-S Approach // Published in CommIT (Communication and Information Technology) Journal on May 31, 2011. doi: 10.21512/COMMIT.V5I1.549

References

1. Gural' S.K. (2017) Novyj format obrazovaniya [New format of education] // Yazyk i kul'tura : sbornik statej XXVII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tomsk. p. 3-5.
2. Boguslavskij M.V., Neborskij E.V. (2023) Metodologicheskie podhody k cifrovoy transformacii obrazovaniya: riski i resheniya [Methodological approaches to the digital trans-

- formation of education: risks and solutions] // Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya / otv. redaktor M.A. Galaguzova. Blagoveshchensk. pp. 54-64.
3. Istoricheskie puti razvitiya obrazovaniya i pedagogiki [Historical ways of development of education and pedagogics] (2015) / pod red. G.B. Kornetova. M. : ASOU. 444 p.
 4. Dzhurinskij A.N. (2004) Internacionalizaciya vysshego obrazovaniya v sovremennom mire [Internationalization of higher education in the modern world] // Pedagogika. 3. pp. 83-92.
 5. Krasnoryadceva O.M., Vaulina T.A., Scheglova E.A. (2017) Cifrovye kochevniki: problemy obrazovatel'nogo vzaimodejstviya [Digital nomads: problems of educational interaction] // Cifrovoye kochevnichestvo kak global'nyj i sibirskij trend : sbornik materialov III Mezhdunarodnoj transdisciplinarnoj nauchno-prakticheskoy WEB-konferencii. Tomsk. pp. 157-162.
 6. Sysoeva L.A. (2006) Vidy differenciacii obucheniya pri ispol'zovanii lichnostno-orientirovannogo podhoda v distancionnom obuchenii [Types of learning differentiation when using a student-centered approach in distance learning] // Primenenie novykh tekhnologij v obrazovanii : materialy XVII Mezhdunarodnoj konferencii. pp. 262-264.
 7. Prishchepa T.A. (2016) Vozmozhnosti kontekstnogo obucheniya dlya razrabotki zadaniy v informacionno-obrazovatel'nykh sredah [Possibilities of contextual learning for the development of tasks in information and educational environments] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 8 (173). pp. 74-78.
 8. P'yanzina E.P. (2013) Kompetentnost' prepodavatelya distancionnogo obucheniya kak osnova kachestva sistemy distancionnogo obucheniya [The competence of a distance learning teacher as a basis for the quality of a distance learning system] // Rossiya v mire XXI veka: mezhdru nasiliem i dialogom : materialy XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Gumanitarnogo universiteta : v 2 t. / red. koll.: L.A. Zaks [i dr.]. pp. 144-146.
 9. Mamed M.A. (2017) Zadachi distancionnogo obucheniya. programmnye realizacii sistem distancionnogo obucheniya [Tasks of distance learning. Software implementations of distance learning systems] // Innovacii v sovremennoj nauke : materialy Mezhdunarodnoj (zaочноj) nauchno-prakticheskoy konferencii / pod obshch. red. A.I. Vostrecova. pp. 14-19.
 10. Gromova T.V. (2017) Modeli distancionnogo obucheniya i osnovnye trebovaniya k urovnyu osvoeniya soderzhaniya kursa 'Prepodavatel' distancionnogo obucheniya' [Models of distance learning and basic requirements for the level of mastering the content of the course 'Teacher of Distance Learning'] // Rossijskaya nauka: aktual'nye issledovaniya i razrabotki : sbornik nauchnykh statej IV Vserossijskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. pp. 185-188.
 11. Godina D.H., Yakovleva G.P., Yaroslavskaya G.P. (2019) Anglijskij dlya special'nykh celej kak motivacionnyj stimul ovladeniya znaniyami studentami neyazykovogo vuza [English for Special Purposes as a Motivational Stimulus for Knowledge Acquisition by Students of a Non-Linguistic University] // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. pp. 158-162.
 12. Degil' I.M., Kostyukova T.A. (2016) Realizaciya konstruktivistskogo podhoda k obucheniyu v proekte 'Frankofonnyj mir' v virtual'noj obuchayushchej srede MOODLE [Implementation of the constructivist approach to learning in the project 'Francophone World' in the MOODLE virtual learning environment] // Luchshie praktiki elektronnoho obucheniya: materialy II metodicheskoy konferencii. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. Tomsk. pp. 101-104.
 13. Degil' I.M., Kostyukova T.A. (2016) Specifika raboty prepodavatelya vuza v elektronnom obuchenii [The specifics of the work of a university lecturer in e-learning] // Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie. 3 (63). pp. 50-10.
 14. Al-Qirim N., Rouibah K., Tarhini A., Serhani M.A., Yammahi A.R., Yammahi M.A. (2018) Towards a personality understanding of information technology students and their

- IT learning in UAE university. New York : Springer. pp. 29-42. doi: 10.1007/s10639-017-9578-1
15. Gascueña J.M., Fernández-Caballero A. An Agent-Based Intelligent Tutoring System For Enhancing E-Learning / E-Teaching. URL: http://Www.Itdl.Org/Journal/Nov_05/Article02.Htm (Accessed: 20.01.2023).
 16. Farfan G. (2013) Social Anxiety in The Age of Social Networks. URL: <https://Www.Psychologicalscience.Org/Publications/Observer/2013/May-June-13/Social-Anxiety-In-The-Age-Of-Social-Networks.Html> (Accessed: 10.01.2023).
 17. Kasper A.G. (2012) Shyness in The Classroom and Its Impacts On Learning and Academic Functions. Thesis. 20 p. URL: <http://Www2.Uwstout.Edu/Content/Lib/Thesis/2012/2012kaspara.Pdf> (Accessed: 20.02.2023).
 18. Thompson K.R., Wesley A.H., Sanchez D.J. et al. (2014) Ego Depletion Impairs Implicit Learning. URL: <https://Www.Ncbi.Nlm.Nih.Gov/Pmc/Articles/PMC4183724/> (Accessed: 17.01.2023).
 19. Xiaojing L., Bonk C. et al. (2011) An Investigation of Flow Experience in Virtual Learning Teams // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. Vol. 8 (11). URL: http://Www.Itdl.Org/Journal/Nov_11/Nov_11.Pdf (Accessed: 12.01.2023).
 20. Yun-Jo An, Aworuwa B. et al. (2009) Teaching with Web 2.0 Technologies: Benefits, Barriers And Best Practices. URL: http://Www.Aect.Org/Pdf/Proceedings09/2009/09_1.Pdf (Accessed: 10.01.2023).
 21. Gunawan B., Merry M., Nelly N. (2011) Information Technology Risk Assessment: Octave-S Approach // Published in CommIT (Communication and Information Technology). doi.: 10.21512/COMMIT.V5I1.549

Информация об авторах:

Морозова А.Л. – кандидат педагогических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: llg04@yandex.ru

Костюкова Т.А. – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: kostykova@inbox.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

A.L. Morozova, Ph.D. (Education), Associate Professor, Financial university under the government of the Russian Federation (Moscow, Russia). E-mail: llg04@yandex.ru

T.A. Kostyukova, Professor, D.Sc. (Education), Professor of the Department of General and pedagogical psychology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: kostykova@inbox.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 81.272; 342.725.3
doi: 10.17223/19996195/63/12

Формирование профессиональной речевой личности преподавателя иностранного языка: роль и место родного языка и культуры

Елена Рафаэлевна Поршнева¹, Светлана Борисовна Королева²

^{1, 2} *Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия*

¹ *eporshneva@gmail.com*

² *svetlakor0808@gmail.com*

Аннотация. Ставится вопрос о необходимости пересмотра существующих учебных курсов по русскому языку в рамках образовательных программ для будущих преподавателей иностранного языка. Опираясь на ключевые термины доминировавшей до недавнего времени парадигмы иноязычного образования – «вторичная языковая личность», «иноязычная коммуникативная компетенция» и «культурный релятивизм», – авторы отстаивают мысль о том, что стоящие за ними ценностные понятия определяли формирование таких специалистов, которые переносили духовно-нравственный центр своей личности в сферу осваиваемого языка и культуры. Кроме того, профессиональная речевая личность преподавателя иностранного языка формировалась исключительно на базе иностранного языка и другой (не «своей») культуры, что отрицательно сказывалось как на компетенциях этой личности, так и на ее ценностной системе: она оказывалась лишенной ориентиров на национальное «свое».

Новой парадигме поликультурного и многоязычного образования, равно как изменившейся социокультурной ситуации, может соответствовать принципиально иная концепция роли родного языка и культуры в обучении будущих преподавателей иностранного языка. В качестве такой концепции выдвинута идея паритетного и взаимосвязанного формирования профессиональной речевой личности преподавателя иностранного языка средствами иной (чужой) и родной лингвокультур. Доказана необходимость рассматривать русский язык в программах российских вузов по подготовке специалистов-преподавателей иностранных языков как профессиональную дисциплину, как язык специальности – наравне с иностранными языками, в едином профессиональном учебном модуле. Обучение ему необходимо привести в соответствие с практико-ориентированностью обучения иностранному (иностранному языку) и, выдвигая на первое место личностно-деятельностный подход, усилить дискурсивно-речевой, риторико-стилистический, коммуникативный (в узком понимании термина) и межкультурный аспекты обучения.

Ключевые слова: русский язык, родной язык, иноязычное образование, поликультурное и многоязычное образование, профессиональная речевая личность преподавателя иностранного языка, педагогический дискурс, профессиональная дисциплина

Для цитирования: Поршнева Е.Р., Королева С.Б. Формирование профессиональной речевой личности преподавателя иностранного языка: роль и место родного языка и культуры // Язык и культура. 2023. № 63. С. 239–254. doi: 10.17223/19996195/63/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/63/12

Shaping the professional speech personality of a foreign language teacher: role and place of the native language and culture

Elena R. Porshneva¹, Svetlana B. Koroleva²

^{1, 2} *Linguistics University of Nizhnii Novogorod, Nizhnii Novogorod, Russia*

¹ *eporshneva@gmail.com*

² *svetlakor0808@gmail.com*

Abstract. The article focuses on the question of revising the existing training courses in the Russian language as part of Russian educational programs for future teachers of a foreign language. Based on the key terms of the paradigm of foreign language education that dominated until recently - those of “the secondary language personality”, “foreign language communicative competence” and “cultural relativism” - the authors argue that the value concepts incorporated in the paradigm determined that students identified their moral center with the mastered language and culture. In addition, the professional speech personality of a foreign language teacher was formed solely on the basis of a foreign language and culture, that negatively affected both competencies and value system of this personality: it turned out to be devoid of reference points for the national culture.

The new paradigm of multicultural and multilingual education, as well as the changed socio-cultural situation, demands a fundamentally different concept of the role of the native language and culture in the educational process of future teachers of a foreign language. As such a concept, the article puts forward the idea of parity and interconnected formation of the professional speech personality of a teacher of a foreign language by means of foreign and native cultures. The Russian language in educational programs of Russian universities for the training of specialists-teachers of foreign languages must occupy the place of a professional discipline - on a par with foreign languages, in a single professional training module. Teaching Russian must be brought into line with the practice-oriented teaching of foreign languages and, basing on the personal-activity approach, must have the discursive, stylistic, communicative (in the narrow sense of the term) and intercultural aspects of training strengthened.

Keywords: Russian language, native language, foreign language education, policultural and multilanguage education, professional speech personality of a teacher of a foreign language, pedagogical discourse, professional discipline

For citation: Porshneva Ye.R., Koroleva S.B. Shaping the professional speech personality of a foreign language teacher: role and place of the native language and culture. *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 239-254. doi: 10.17223/19996195/63/12

Введение

Речевая личность – понятие, рожденное в недрах лингвистики на этапе оформления принципиально новой ее парадигмы – антропологической. Подобно понятиям «дискурсивная личность» и «коммуникативная личность», оно активно используется сейчас в лингводидактике с опорой на доминантное в этом ряду понятие «языковая личность». Не претендуя на оригинальность, назовем в качестве ключевых для теории языковой личности имена Ю.Н. Караулова, С.Г. Воркачева и В.И. Карасика и уточним, с отсылкой к работам этих ученых, что исходный для понятия речевой личности термин «языковая личность» понимается здесь, в первую очередь, как «типовой представитель» определенной лингвокультурной «общности и более узкого входящего в нее речевого коллектива» [1. С. 104], способный «к созданию и восприятию речевых произведений (текстов)» [2. С. 245], соответствующих нормам, «культурно-языковым и коммуникативно-деятельностным ценностям», а также «установкам и поведенческим реакциям», общим для носителей соответствующего языка [3. С. 19].

Соответственно, термин «профессиональная речевая личность преподавателя иностранного языка» трактуется нами как языковая личность этого преподавателя, проявляемая «в парадигме реального» профессионального педагогического «общения» [4. С. 13]. Оставляя в стороне дискуссию о соотношении понятий «коммуникативная личность», «дискурсивная личность» и «речевая личность», определим, что описание профессиональной речевой личности преподавателя иностранного языка должно быть ориентировано в первую очередь на характеристики его речи, которые обеспечивают необходимый профессиональный уровень создания, восприятия и трансформации текстов в рамках образовательного процесса. Отметим в то же время, что такое описание включает также и речевые характеристики, которые не имеют прямого отношения к профессиональному уровню создания, пересоздания и восприятия соответствующих текстов, но, будучи связанными с лингво-когнитивным и мотивационно-прагматическим (Ю.Н. Караулов) уровнями языковой личности преподавателя, воздействуют и на результативность педагогического общения, и на его долгосрочный образовательно-воспитательный эффект.

Методология исследования

Прежде чем перейти к определению и описанию этих речевых характеристик, определим методологию исследования с опорой на термин «вторичная языковая личность». В современной лингводидактике существуют две противоположные точки зрения на сущность искус-

ственного билингвизма с точки зрения языковой личности. Согласно первой из них, наиболее четко артикулированной в работах И.И. Халеевой, при овладении вторым (иностранным) языком человек приобретает «вторичную языковую личность», т.е. совокупность способностей (компетенций) и личностных качеств, обеспечивающих готовность к иноязычному общению, возможность эффективного использования иностранного языка в различных сферах деятельности [5; 6. С. 68]. Позволим себе не вдаваться в описание вариантов понимания вторичной языковой личности, которые отстаиваются разными учеными, и подчеркнем, что в целом для тех, кто придерживается этой концепции, вторичная языковая личность как бы накладывается в ментальном мире человека на «первичную» в процессе освоения иностранного языка и в дальнейшем продолжает сосуществовать с ней [7. С. 37–38].

Согласно второй точке зрения, артикулированной, в частности, в исследованиях Л.П. Халяпиной [8], процесс овладения иностранным языком сопровождается не формированием вторичной языковой личности, но развитием способностей (компетенций) и качеств обучающегося, расширением его – одновременной уникальной и типичной – единой языковой личности за счет освоения единиц, структур, текстов, когнитивной базы и культурного контекста другого языка.

Остановимся на этом утверждении и попытаемся осмыслить ценностную и концептуальную основу той парадигмы иноязычного образования, которая до недавнего времени официально поддерживалась и продвигалась в системе высшего образования России (в частности, через государственные стандарты). Осмысление сущностных ориентиров господствовавшей парадигмы необходимо для того, чтобы определить степень ее соответствия формирующемуся в настоящее время социокультурному и историко-политическому запросу и создать на этой основе идеи, которые могли бы лечь в основу новой парадигмы (в большей степени ориентированной как на сегодняшнюю политическую ситуацию, так и на историческую судьбу России).

Доминировавшая парадигма иноязычного образования базировалась на взаимосвязи трех ключевых терминов: вторичная языковая личность, иноязычная коммуникативная компетенция и культурный релятивизм. Об ориентации этой парадигмы на термин «вторичная языковая личность» говорит количество отечественных статей, в которых он является ключевым термином. Их общее количество трудно исчислимо, однако о том, что оно близко к числу 500, свидетельствуют данные РИНЦ (elibrary.ru). Изучением вопросов иноязычной коммуникативной компетенции занимались такие видные российские ученые, как М.З. Биболетова, И.Л. Бим, Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Н.Б. Крылова, Л.И. Лебедева, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, И.В. Халеева, А.Н. Шаповалов и др. Что же касается термина «куль-

турный релятивизм», то показателен факт его использования в государственном стандарте бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика» (ФГОС ВПО, 2010 г.). Требование, называемое ОК-2, сформулировано здесь так: «[Выпускник] руководствуется принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума» [9].

При очевидном невнимании к (скажем так) «первичной языковой личности» и, соответственно, родной культуре, истории, философии и прочему опора на концепцию релятивизма, согласно которой каждая культура может быть оценена только на основе ее собственных принципов (т.е. фактически не может быть оценена) [10], вместе с установкой на овладение картиной мира носителей иностранного языка с целью обеспечения «адекватного общения» на нем неизбежно формировали таких специалистов, которые переносили духовно-нравственный центр своей языковой личности (следовательно, и личности целиком) в сферу осваиваемого языка и культуры. Психологический, а точнее, духовный закон, который работал в этом случае, известен: то, что становится предметом внимания, обдумывания, изучения человеком, притягивает его ум и сердце: через глаза, по слову Иоанна Златоуста, «смотрит ум и сердце» [11], «чувства могут быть названы “путями ума”, которыми он выходит вовне и узнает мир» [12. С. 69], заграждая же «окна души своей» (по святоотеческому учению о чувствах и духовном трезвении) [13], человек препятствует возможному влечению своего ума и сердца к недостойным предметам. «Чужое» таким образом становилось «своим», но при этом «свое» становилось «чужим», поскольку уходило из поля зрения как предмет профессиональной подготовки, профессионального интереса и будущей профессиональной деятельности, а вместе с тем и новое «свое» не осмысливалось критически (в свете, например, концептосферы, ценностных установок и морально-нравственных норм родной культуры или же в свете неких универсальных критериев). Говоря схематично, такое формирование личности обучающегося негативно воздействовало на его национальную идентичность, приводило его к диссоциации с родной культурой, страной, государством, готовило в нем ментально-эмоциональную почву для полной национальной, культурной, духовной «перекодировки».

Следы такой «перекодировки» были обнаружены нами несколько лет назад на официальных сайтах российских вузов и описаны как случаи варваризации образовательного дискурса [14]. Иноязычные вкрапления, отвечающие научно-образовательной моде на англоязычно оформленное или уподобленное таковому высказывание, «украшали» раздел «Образование» центра «Сколково», а также главные страницы сайтов ТГУ (Томск), НГЛУ (Нижний Новгород), УрФУ (Екатеринбург)

и других российских вузов. Ситуация с тех пор несколько изменилась, но проблема не может считаться решенной: и поныне два раздела на сайте «Сколково» (в его образовательной части) в названии содержат варваризмы: «InTrend» и «Alumni», на русскоязычной версии сайта ТГУ также два раздела обозначены откровенными варваризмами «Insight TSU» и «Ed-Tech»; на сайте УрФУ красуются «забойные» названия анонсов: «Тест-драйв в Уральском федеральном» и «Мастерс ин да хаус».

В свете вышесказанного очевидна необходимость некоторых изменений в подходе к русскому языку в процессе подготовки преподавателей иностранного языка в современных российских вузах, в частности: а) формирование профессиональной речевой личности преподавателя иностранного языка должно осуществляться средствами не только иностранного языка, но и родного; б) для организации образовательных условий, необходимых для развития такой личности, важно ориентироваться на единую систему речевых (дискурсивных) характеристик.

Исследование и результаты

Профессиональная речевая личность российского преподавателя иностранного языка в нашем представлении формируется как единое целое в процессе развития и совершенствования речевых характеристик в практике междисциплинарного – в первую очередь, профессионального или учебно-профессионального – общения на русском (как родном) и иностранном языках. Эти характеристики должны отвечать требованиям ФГОС последнего поколения и быть едины для речи на русском и иностранном языках. В первую очередь, они должны ориентироваться на идеал «убедительной, украшенной, эффективной и уместной речи» [15. С. 7] и соответствовать общим требованиям к ее коммуникативным качествам.

Первоначально сформулированная еще в античную эпоху [16. С. 3–15] система коммуникативных качеств речи в отечественной филологии второй половины XX в. (в рамках культуры речи) была минимизирована до известного списка: правильность, чистота, богатство, точность, логичность, выразительность и уместность [17. С. 16]. На эти общие требования в случае профессиональной речи педагога необходимо накладываются характеристики публичной речи: владение техникой устной публичной речи (дикцией, дыханием, выразительной интонацией, громкостью голоса), а также техникой речи убеждающей, воздействующей (техника аргументации, риторические приемы, актерское мастерство), полемическими приемами и дискуссионными умениями.

Утверждая, что любой современный преподаватель должен если не обладать мастерством, то, по крайней мере, иметь навыки публично-

го выступления, В.А. Козырев и В.Д. Черняк в своей статье «Речевой портрет современного учителя: поиски идеала» [18] ссылаются на глубокое размышление А.С. Роботовой о «субъекте гуманитарных технологий». «Владеющий гуманитарными технологиями человек с необходимостью должен уметь проектировать и анализировать речевые ситуации, владеть искусством публичного выступления <...> уметь быстро и точно интерпретировать речь собеседника, оппонента, включаться в диалог <...>» [19. С. 19].

Выделяются и специфические требования, предъявляемые к речи и профессиональному общению педагога: ассертивность, особая педагогическая этичность и этикетность, диалогичность и гибкость, связанные с профессиональной установкой на эмпатию и гармоническое общение с обучающимися; с технической же стороны – сдержанный темп речи, выверенность использования терминологии. В современном учебнике по педагогическому общению среди ключевых коммуникативных качеств педагога перечислены: общительность, эмпатичность, гибкость, доброжелательность, эмоциональная привлекательность, соблюдение педагогического такта [20. С. 79]. При этом среди характеристик коммуникативной компетентности учителя выделены «уверенность в себе», «владение педагогической ситуацией, гибкость, оперативность ее разрешения», «умение организовать творческую совместную деятельность в коллективе» [20. С. 82–83]. Что же касается «педагогической техники», в учебнике выделяются такие ее качества, как «четкая дикция», «поставленный голос», «правильное дыхание и разумное использование в речи мимики и жестикуляции» [20. С. 106].

Наконец, для профессиональной речевой личности преподавателя иностранного языка (как и преподавателя родного языка) особое значение, в нашем представлении, имеют такие характеристики, как эмоциональность, содержательная наполненность и контекстность (соотнесенность с пластами и феноменами родной и мировой культуры), т.е. все то, что соответствует проявленности состоявшейся, богатой, нравственной личности педагога в речи, поскольку для преподавателя иностранного языка речь является не только инструментом педагогического взаимодействия, но и материалом, а также способом обучающего общения.

Представленные характеристики профессиональной речевой личности преподавателя иностранного языка не претендуют на полноту описания целостной системы требований, которым должна соответствовать речь педагога как на русском, так и на иностранном языке. Они, как ориентиры, нужны для того, чтобы продемонстрировать наличие общего стержня, которым объединены характеристики речи на родном языке и характеристики речи на иностранном языке. Понятно при этом, что, будучи едиными (или общими), эти характеристики от-

личаются конкретными параметрами реализации в разных языках. Однако список этих характеристик показателен в отношении той роли, которую играет родная лингвокультура в формировании профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка.

В связи со всем вышесказанным предлагаем в оформляющейся в настоящее время *новой парадигме поликультурного и многоязычного образования* [21], нацеленной на развитие «межкультурной компетенции» как способности к «полноценному и равноправному взаимодействию субъекта – носителя своей лингвокультуры с представителем иного лингвосоциума, обладающего иной национально-культурной спецификой» [22. С. 277], ориентироваться на *паритетное и взаимосвязанное формирование профессиональной речевой личности преподавателя иностранного языка средствами иной (чужой) и родной (с точки зрения национальной, государственной) лингвокультур*.

Суть нашего предложения состоит в следующем: *необходимо рассматривать русский язык в программах российских вузов по подготовке специалистов – преподавателей иностранных языков как профессиональную дисциплину*, т.е. как язык специальности – наравне с иностранными языками, в профессиональном учебном модуле. Это означает не уравнивание русского и иностранных языков в объеме часов, выделяемых на его изучение, а переориентацию содержательного наполнения дисциплины «Русский язык» (или «Русский язык и культура речи» и т.п.) на овладение родным языком как профессиональным инструментом межкультурного взаимодействия и материалом профессиональной речи. Пересмотр содержания дисциплины необходим как для гармонизации отношений между национальным «своим» и инациональным «чужим» в ментальном поле обучающегося (т.е. для того, чтобы осваиваемая новая (иная, чужая) лингвокультура не вытесняла «свою» на периферию ценностной, концептуальной сферы сознания), так и для успешности процесса формирования собственно профессиональной речевой компетенции будущего преподавателя иностранного языка.

Если в первой части нашего рассуждения мы опираемся на духовный закон, упомянутый выше, то во второй части мы исходим из того, что профессиональная речевая личность (будущего) преподавателя иностранного языка синтезирует опыт создания, пересоздания и восприятия текстов в рамках педагогического общения как на русском, так и на иностранном языках. Иными словами, формирование профессиональной речевой личности педагога происходит с опорой на личностное освоение принципиальных характеристик и общих практик педагогического дискурса как в рамках иностранных языков, так и русского. Уточним: для того чтобы русский язык стал языком, участвующим в формировании профессиональной речевой личности преподава-

теля, необходим соответствующий коммуникативный опыт, личностное «присвоение» «коммуникативных фрагментов» в типичных для педагогического дискурса речевых ситуациях – в сопоставлении с речевым поведением на иностранном языке в аналогичных коммуникативных ситуациях [23. С. 129].

Говоря о формировании и развитии профессиональной речевой личности как цели лингвистической подготовки будущего преподавателя иностранного языка, необходимо подчеркнуть, что эта цель должна найти четкое отражение в программах обучения. Являясь не только языком обучения (как считают некоторые методисты [24]), но также инструментом профессиональной деятельности, русский язык в обучении преподавателя иностранного языка (равно как переводчика, регионоведа, специалиста по межкультурной коммуникации) должен приобрести статус профессиональной дисциплины и стать равноправным участником процессов обучения и воспитания поликультурной профессиональной дискурсивной личности.

Внимание, которое мы уделяем вопросу о необходимости изменения статуса русского языка в учебных программах российских вузов по направлениям подготовки «Педагогическое образование (иностранн- ный язык)» и «Лингвистика», обусловлено, в первую очередь, тем, что в существующих (доступных в сети Интернет) учебных планах по данным направлениям курс русского языка либо чрезмерно краток и теоретичен, абстрактен, либо (в некоторых случаях) полностью отсутствует. В программах обучения по переводческому направлению курс стилистики и культуры речи (русский язык), как правило, есть, но в составе общего (не профессионального) блока дисциплин. Примечательно, что он имеет разное количество зачетных единиц: от 2 (НГЛУ, КубГУ) до 10 (МГЛУ). *Таким образом, профессиональная речевая личность преподавателя иностранного языка в настоящее время формируется исключительно на базе иностранного языка и другой (не «своей») культуры, что отрицательно сказывается как на компетенциях этой личности (неподдерживаемых стихией родного языка и культуры), так и на ее ценностном основании: оно оказывается лишенным ориентиров на национальное «свое».*

Продвинемся чуть далее и определим еще одно необходимое изменение в программах обучения будущих преподавателей иностранного языка и лингвистов: *русский язык как «профессиональная» дисциплина должен войти в состав блока предметов, нацеленных на взаимосвязанное, контрастивное, профессионально ориентированное соизучение родной и иной (иных) лингвокультур.* То есть в преподавании каждой дисциплины блока (в том числе истории языка, теоретической грамматики, теоретической фонетики) следует ориентироваться на принцип сопоставления языков и культур; обучение же современному

русскому языку необходимо привести в соответствие с практико-ориентированностью обучения иностранному (иностранному) языку и, выдвигая на первое место личностно-деятельностный подход, усилить дискурсивно-речевой, риторико-стилистический, коммуникативный (в узком понимании термина) и межкультурный аспекты обучения.

Поясним, что здесь подразумевается под аспектами обучения современному русскому языку. *Дискурсивно-речевой аспект* – это, по нашим представлениям, практика русской письменной и устной речи, т.е. практика создания, восприятия и трансформации текстов. Разумеется, не любых, но таких, которые могут в самом общем, содержательном плане служить материалом для формирования профессиональной речевой личности будущего педагога. Это, в первую очередь, научно-популярные и публицистические тексты информационного характера, сообщающие сведения собственно о русском и изучаемом языках, о русской (и иной) культурах, об истории России (и страны изучаемого языка) и пр.; тексты художественные (в том числе, что очень важно, прецедентные) и художественно-публицистические (а также их фрагменты), которые в учебной деятельности могут быть использованы как модельные; наконец, тексты учебные.

При работе с ними важно формировать способности к концентрации внимания, детальному и целостному запоминанию, осмыслению как герменевтическому толкованию, свертыванию во внутренней речи и развертыванию во внешней речи смыслового содержания высказывания, объяснению и обсуждению воспринятого (в жанрах краткого и развернутого пояснения, научно-популярного комментария, толкования через контекст, полемики, беседы и пр.), организации дискуссии вокруг тем и текстов.

Особое место в практической работе над дискурсивно-речевым аспектом обучения русскому языку будущих лингвистов и преподавателей иностранных языков должно быть отведено работе по восприятию, осмыслению и речемыслительному освоению (т.е. включению в свои, создаваемые тексты) прецедентных феноменов, как универсальных, так и национальных, принадлежащих русской культуре, а также различного жанра и происхождения высказываний, ярко воплощающих другие феномены русской языковой картины мира. Такое включение культурно и национально маркированных явлений, выраженных через язык и тексты, в практико-ориентированную деятельность, в речемыслительный процесс студентов позволит гораздо более эффективно сформировать профессиональную речевую личность будущего преподавателя иностранных языков как личность «носителя своей лингвокультуры», чем отвлеченное информирование об особенностях русской культуры, русского менталитета и т.п. в рамках историко-теоретических дисциплин. Хотя такое информирование, безусловно, необходимо.

Риторико-стилистический аспект понимается нами как практика восприятия, трансформации и создания текстов, соответствующих современной риторической системе жанров и имеющих своей целью гармоничное взаимодействие с адресатом и (или) воздействие на него. При том что в работе с этим аспектом следует учитывать данные практической и функциональной стилистики (в первую очередь, орфоэпические, лексические и синтаксические нормы), а также принципы и знания классической и современной риторики, акцент должен ставиться, естественно, на овладение жанрами педагогического дискурса: объяснительной и эпидейктической речами, словом-похвалой и словом-порицанием, словом о предмете и словом-представлением, оценочным суждением, беседой, дискуссией и пр., а также на овладении риторическими приемами, которые способствуют повышению эффективности педагогического взаимодействия с обучающимися: уместным цитированием, ссылкой на авторитет, повтором, аналогией, вопросно-ответной конструкцией и пр. В то же время внимание к риторико-стилистическому аспекту предполагает работу над техникой речи (включая управление громкостью голоса, контроль над темпом и ритмом речи, расстановку логических, смысловых ударений, использование приемов драматизации звучащей речи и пр.). Эффективны в этом отношении упражнения, разработанные и активно применяемые в театральной педагогике, а также такие конкурсы, как фонетические, орфоэпические, декламации, импровизационные выступления и т.п.

Что касается *коммуникативного аспекта*, который, как правило, понимается интегративно – как аспект, объединяющий характеристики лингвистические, дискурсивные, риторические, стилистические и пр., – то в данном случае подразумевается целенаправленное обучение коммуникативным стратегиям и тактикам, сущностным для успешного осуществления педагогического взаимодействия, а также способам их реализации в речевом поведении, включая педагогический речевой этикет. Речь идет о формировании средствами русского языка и практико-ориентированного обучения способности к субъект-субъектному общению на основе личностно развивающей стратегии педагогического взаимодействия. Излишне говорить, что развитие этой способности, как и способности к выбору и осуществлению типичных педагогических речевых тактик средствами русского языка, заложит благодатную почву для освоения педагогического дискурса в рамках другого языка. Это обусловлено, с одной стороны, тем, что и эта стратегия, и эти речевые тактики верны для педагогического дискурса в рамках разных лингвокультур; с другой же стороны, если выбор этой стратегии и подобных тактик невозможен в рамках восточных лингвокультур, освоение иных коммуникативных практик *по контрасту*, несомненно, принесет свои плоды.

Продвижение в знании, понимании, освоении материала в рамках личностно развивающей стратегии педагогического взаимодействия, как известно, происходит в результате совместных активных творчески-поисковых действий, а не в результате активного информирования и объяснения, с одной стороны, и пассивного (механического) восприятия – с другой. Поскольку жанром речи, соответствующим этой стратегии, является диалог, то основным способом формирования этой способности должна являться практика диалогической речи в разных жанрах: дискуссии, беседе, полемике, обсуждении. Особенно эффективным представляется применение проблемного метода: организуемая в малых группах дискуссия должна привести к решению поставленной задачи (проблемы).

Обучение субъект-субъектному общению не должно приводить к пренебрежению обучением различным речевым тактикам педагогического взаимодействия. Речевые тактики объяснения, оценки, контроля, содействия и организации, а также этикетно-ритуальные формулы, организующие их речевую сторону, не противоречат личностно развивающей стратегии педагогического взаимодействия, но напротив, облегчают задачу речевого оформления этой стратегии. В практико-ориентированном курсе русского языка студенты должны многократно решать соответствующие задачи: выбрать речевую тактику и (или) способ ее речевого оформления в соответствии с учебной ситуацией, найти ошибки в речевом оформлении или в выборе тактики (стратегии) общения и заменить на верное, разработать фрагмент урока со всеми требуемыми этикетными формулами и иными репликами преподавателя и т.п.

Наконец, *межкультурный аспект* в обучении русскому языку, в нашем представлении, должен иметь информационно-аналитическую направленность и воплощаться как в текстоцентрической работе, связанной с восприятием и интерпретацией научно-публицистических текстов об иных лингвокультурах, национальных менталитетах, истории и обычаях иных стран (с акцентом на стране изучаемого языка) и пр., так и в сопоставительно-когнитивной работе, подразумевающей сопоставление разных способов оформления смысловой единицы (на уровне фразы, предложения, сложного синтаксического целого) в разных языках. Подчеркнем, что обучению русскому языку в этом аспекте в настоящее время препятствует не только и не столько отсутствие необходимых учебно-методических материалов, сколько специфика образования преподавателей-русистов, которые, как правило, не владеют иностранными языками, не имеют опыта межкультурного общения и в связи с этим не всегда способны к сопоставительно-когнитивной работе на материале русского и иностранного языков.

Заключение

Подводя итог нашим размышлениям, выскажем главную мысль, отстаиваемую в этой статье. Формирующаяся парадигма поликультурного (или межкультурного) образования требует пересмотра места родного языка в программах подготовки будущих лингвистов и преподавателей иностранного языка. Русский язык в них должен: а) занять место профессиональной дисциплины; б) получить статус языка специально-сти; в) вместе с иностранными языками сформировать единый, взаимосвязанный блок предметов.

В преподавании блока русского и иностранных языков не должно быть мозаичности, рассогласованности, принципиальных различий в методической организации учебных курсов. Языковое образование должно быть сквозным: оно должно иметь один образовательный вектор, общий практико-ориентированный подход, единую систему анализа, интерпретации и обработки текстов. Кроме того, для полноценной реализации паритетного и взаимосвязанного формирования профессиональной речевой личности преподавателя иностранного языка средствами иной (чужой) и родной лингвокультур представляется чрезвычайно важным создание в российских вузах (а также в других образовательных структурах) тандемных творческих групп русистов и преподавателей иностранных языков. Такие группы могут пересмотреть существующие программы обучения, переориентировать и скоординировать учебные программы по русскому и иностранным языкам, создать концептуальный образовательный фундамент для эффективного становления профессиональной речевой личности преподавателя иностранного языка.

Список источников

1. *Культура* русской речи : энцикл. слов.-справ. / под общ. рук. Л.Ю. Иванова [и др.]. М. : Флинта : Наука, 2003. 837 с.
2. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 262 с.
3. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
4. *Прохоров Ю.Е.* Концепт, текст, дискурс в структуре и содержании коммуникации : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2006. 38 с.
5. *Халева И.И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н. Караулова. М. : Институт русского языка РАН, 1995. С. 277–285.
6. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие. М. : Академия, 2004. 336 с.
7. *Плотникова С.Н.* Говорящий/пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность // Вестник Нижневартского государственного университета: Языкознание и литературоведение. 2008. № 4. С. 37–42.

8. **Халыпина Л.П.** Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. 48 с.
9. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки 45.03.02 Лингвистика. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115120152.pdf>
10. **Белик А.А.** Культурный релятивизм // Большая российская энциклопедия : в 30 т. М. : Большая Российская энциклопедия, 2004. URL: <https://bigenc.ru/c/kul-turnyi-reliativizm-2ede63>
11. **Свт. Иоанн Златоуст.** Беседы на Евангелие от Матфея. URL: <https://azbyka.ru/biblia/in/?Mt.5:29&r>
12. **Чухно Т.А.** Святоотеческое учение о душе: энергичная концепция личности // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки. 2004. Вып. 2 (39). С. 66–71.
13. **Свт. Иоанн Постник.** Послание к деве, преданной Богу. URL: https://azbyka.ru/otechnik/loann_Postnik/poslanie/
14. **Поршинева Е.Р., Королева С.Б.** Проблема варваризации современного образовательного дискурса (русский язык) // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве : сб. тез. Междунар. науч. конф., посв. 90-летию С.А. Хаврониной. М. : РУДН, 2020. 405 с.
15. **Аннушкин В.И.** Риторика. Экспресс-курс : учеб. пособие. М. : Флинта, 2011. 224 с.
16. **Аннушкин В.И.** Коммуникативные качества речи в русской филологической традиции : учеб. пособие. М. : Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 2013. 88 с.
17. **Головин Б.Н.** Основы культуры речи. М. : Высш. шк., 1988. 320 с.
18. **Козырев В.А., Черняк В.Д.** Речевой портрет современного учителя: поиски идеала // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 1. С. 37–42.
19. **Роботова А.С.** Гуманитарность и гуманитарные технологии // Вестник Герценовского университета. 2008. № 5. С. 15–21.
20. **Елагина В.С., Немудрая Е.Ю.** Основы педагогического общения : учебное пособие : курс лекций для студентов педагогических вузов. Челябинск : Инновационный центр «РОСТ», 2012. 184 с.
21. **Барышников Н.В., Варманов А.В.** Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2018. Вып. 10. С. 7–17.
22. **Тарева Е.Г., Тарев Б.В., Савкина Е.А.** Полиподходность и междисциплинарность – Perpetum mobile развития лингводидактики // Язык и культура. 2022. № 57. С. 274–291.
23. **Гаспаров Б.М.** Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М. : Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
24. **Шумская О.А.** Влияние родного языка на изучение иностранного языка // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы V Междунар. науч. конф. Краснодар : Новация, 2018. С. 5–7. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/309/14647/>

References

1. Kul'tura russkoj rechi [Culture of Russian speech]: Encikl. slov.-sprav. (2003) / Ros. akad. nauk. In-t rus. yaz. im. V.V. Vinogradova; pod obshch. ruk. L.Yu. Ivanova [i dr.]. M.: Flinta: Nauka.
2. Karaulov Yu.N. (1987) Russkij yazyk i yazykovaya lichnost' [The Russian language and the language personality]. M.: Nauka.
3. Karasik V.I. (2002) Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd: Peremena.
4. Prohorov Yu.E. (2006) Koncept, tekst, diskurs v strukture i sodержanii kommunikacii [Concept, text, discourse in the structure and content of communication]. Abstract of Philology doc. dis. Yekaterinburg.

5. Haleeva I.I. (1995) Vtorichnaya yazykovaya lichnost' kak recipient inofonnogo teksta [Secondary language personality as the recipient of a foreign-language text] // Yazyk - sistema. Yazyk - tekst. Yazyk - sposobnost': k 60-letiyu chlena-korrespondenta RAN Yu.N. Karaulova. M.: Institut russkogo yazyka RAN. pp. 277-285.
6. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2004) Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika: Ucheb. posobie [Theory of teaching foreign languages: Lingvodidactics and methodics: textbook]. M.: Akademiya.
7. Plotnikova S.N. (2008) Govoryashchij/pishushchij kak yazykovaya, kommunikativnaya i diskursivnaya lichnost' [The speaker/writer as a language, communicative and discursive personality] // Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta: Yazykoznanie i literaturovedenie. 4. pp. 37-42.
8. Halyapina L.P. (2006) Metodicheskaya sistema formirovaniya polikul'turnoj yazykovoj lichnosti posredstvom Internet-kommunikacii v processe obucheniya inostrannym yazykam [Methodical system of forming the multicultural language personality through Internet communication in the process of teaching foreign languages]. Abstract of Pedagogics doc. dis. SPb: RGPU im. A.I. Gercena.
9. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya, uroven' vysshego obrazovaniya bakalavriat, napravleniye podgotovki 45.03.02 Lingvistika [Federal state educational standard of higher education, Bachelor's degree of higher education, field of study 45.03.02 Linguistics]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115120152.pdf>
10. Belik A.A. (2004) Kul'turnyj relyativizm [Cultural relativism] // Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya: v 30 t. M.: Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya. URL: <https://bigenc.ru/c/kul-turnyi-reliativizm-2ede63>
11. Svt. Ioann Zlatoust. Besedy na Evagelie ot Matfeya [Conversations on the Gospel of Matthew]. URL: <https://azbyka.ru/biblia/in/?Mt.5:29&r>
12. Chuhno T.A. (2004) Svyatootecheskoe uchenie o dushe: energijnaya koncepciya lichnosti [The patristic doctrine of the soul: the energy concept of personality] // Vestnik TGPU. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2 (39). pp. 66-71.
13. Svt. Ioann Postnik. Poslanie k deve, predannoju Bogu [Epistle to a virgin devoted to God]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Postnik/poslanie/
14. Porshneva E.R., Koroleva S.B. (2020) Problema varvarizacii sovremennogo obrazovatel'nogo diskursa (russkij yazyk) [The problem of barbarization of modern educational discourse] // Russkij yazyk v sovremennom nauchnom i obrazovatel'nom prostanstve. Sbornik tezisev Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posv. 90-letiyu S.A. Havronin. M.: RUDN. pp. 365-370.
15. Annushkin V.I. (2011) Ritorika. Ekspress-kurs [Rhetoric: express-course]. M.: Flinta.
16. Annushkin V.I. (2013) Kommunikativnye kachestva rechi v russkoj filologicheskoj tradicii [Communicative qualities of speech in the Russian philological tradition]. M.: Gos. institut rus. yazyka im. A.S. Pushkina.
17. Golovin B.N. (1988) Osnovy kul'tury rechi [Foundations of culture of speech]. M.: Vysshaya shkola.
18. Kozyrev V.A., Chernyak V.D. (2010) Rechevoj portret sovremennogo uchitelya: poiski ideala [Speech portrait of a contemporary teacher: searching for the ideal] // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. 1. pp. 37-42.
19. Robotova A.S. (2008) Gumanitarnost' i humanitarnye tekhnologii [Humanitarianism and humanitarian technologies] // Vestnik Gercenovskogo universiteta. 5. pp. 15-21.
20. Elagina V.S., Nemudraya E.Yu. (2012) Osnovy pedagogicheskogo obshcheniya [Foundations of pedagogical communication]. Uchebnoe posobie: kurs lekcij dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. Chelyabinsk: Innovacionnyj centr ROST.
21. Baryshnikov N.V., Vartanov A.V. (2018) Uchitel' mnogoyazychiya: komponenty professional'noj podgotovki (k postanovke voprosa) [Teacher of multilingualism: components

- of professional education (setting a problem)] // *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostanstve*. 10. pp. 7-17.
22. Tareva E.G., Tarev B.V., Savkina E.A. (2022) Polipodhodnost' i mezhdisciplinarnost' – Perpetum mobile razvitiya lingvodidaktiki [Multiplicity and interdisciplinarity as a perpetum mobile of teaching foreign languages development] // *Yazyk i kul'tura*. 57. pp. 274-291.
23. Gasparov B.M. (1996) Yazyk, pamyat', obraz. Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya [Language, memory, image. Linguistics of language existence]. M.: Novoe literaturnoe obozrenie.
24. Shumskaya O.A. (2018) Vliyaniye rodnogo yazyka na izuchenie inostrannogo yazyka [The influence of the native language on studying a foreign language] // *Obrazovanie: proshloe, nastoyashchee i budushchee: materialy V Mezhdunar. nauch. konf. Krasnodar: Novaciya*. pp. 5-7. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/309/14647/>

Информация об авторах:

Поршнева Е.Р. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики французского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: eporshneva@gmail.com

Королева С.Б. – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры преподавания русского языка как родного и иностранного, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: svetlakor0808@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Porshneva Ye.R., D.Sc. (Education), Professor, Faculty of Translation and Interpreting, Linguistics University of Nizhnii Novogorod (Nizhnii Novogorod, Russia). E-mail: eporshneva@gmail.com

Koroleva S.B., D.Sc. (Philology), Professor, Faculty of Foreign Students, Linguistics University of Nizhnii Novogorod (Nizhnii Novogorod, Russia). E-mail: svetlakor0808@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 811.124:378

doi: 10.17223/19996195/63/13

Интенсивное обучение латинской медицинской терминологии: опыт и ретроспективный анализ (на примере Бакинского филиала Сеченовского Университета)

Лела Вахтанговна Стоянова¹

¹ *Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет),
Москва, Россия, stoyanovlv@yandex.ru*

Аннотация. Рассматривается проблема преподавания латинской медицинской терминологии в условиях сокращения аудиторных учебных часов на факультетах лечебного профиля. Раскрывается понятие «диалогическое взаимодействие» в поликультурной образовательной среде медицинского вуза. Доказывается необходимость создания специальных психолого-педагогических условий на занятиях по латинскому языку для реализации модели интенсивного обучения и достижения учебной цели в максимально сжатые сроки.

Несоответствие между объемом знаний, который должен усвоить обучающийся медицинского вуза по учебной программе, и временем, отводимым на освоение такового в рамках аудиторных часов, заставляет преподавателей-латинистов искать более эффективные способы организации учебной работы (в том числе самостоятельной), которые позволили бы избежать снижения качества подготовки будущего специалиста.

Кроме владения специальными профессиональными знаниями (hard skills), под качественной подготовкой мы понимаем также мягкие надстройки (soft skills), а именно: умение работать в команде, успешно взаимодействовать со всеми участниками учебного процесса, владеть информационной культурой, проявлять творчество и креативность.

Вопрос о сотрудничестве, взаимопонимании и гуманизме актуален не только в современном обществе, но и учебной среде современного медицинского вуза. Однако уже на начальном этапе обучения латинской медицинской терминологии этот вопрос частично может быть решен посредством создания квази-профессиональной учебной среды, максимально приближенной к реальной профессиональной среде.

Основная задача лингводидактики на этом этапе – поиск и апробация эффективных образовательных технологий, способствующих повышению образовательной мотивации и достижению учебной цели. Интерактивные метапредметные практико-ориентированные задания помогают сделать учебный процесс насыщенным, увлекательным, обучающим и, одновременно, воспитательным.

Представлено описание педагогического блиц-эксперимента, результаты которого позволили оценить влияние психологического комфорта учебной группы на академическую успеваемость обучающихся. Педагогический блиц-эксперимент помог найти подтверждение тому, что коллаборация в коллективе может повлиять на реализацию личностного потенциала обучающегося и успешное освоение учебной программы. В качестве доказательства мы также

представили формулу расчета кривой научения, которую легко может использовать в своей работе преподаватель для любого уровня обучения. Таким образом, при коллаборации внутри учебной группы результат достижения цели оказывается несколько выше, чем при жесткой внутренней конкуренции, когда каждый ориентируется исключительно на свою успешность.

Ретроспективный анализ позволяет объективно оценить результаты интенсивного обучения латинской медицинской терминологии и помогает выявить неиспользованные ресурсы для улучшения личной результативности субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: интенсивное обучение, диалогическое взаимодействие, медицинская терминология, кривая научения

Для цитирования: Стоянова Л.В. Интенсивное обучение латинской медицинской терминологии: опыт и ретроспективный анализ (на примере Бакинского филиала Сеченовского Университета) // Язык и культура. 2023. № 63. С. 255–271. doi: 10.17223/19996195/63/13

Original article

doi: 10.17223/19996195/63/13

Latin medical terminology intensive training experience and retrospective analysis (Sechenov University Baku branch example)

Lela V. Stoyanova¹

¹ *I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health
of the Russian federation, Moscow, Russia, stoyanovav@yandex.ru*

Abstract. The article addresses the Latin medical terminology intensive training problem in the context of classroom hours reducing in medical profile faculties. The concept of «dialogic interaction» in the multicultural educational environment of a medical university is revealed.

The necessity of special psychological and pedagogical conditions creating in Latin language classes for the intensive learning model and achieving the educational goal implementation in the shortest possible time is proved.

The discrepancy between the knowledge amount that a medical university student should learn from the curriculum and the time allotted to mastering it within the classroom hours forces Latin language teachers to look for more effective ways to organize education (including self-study), which would avoid reducing the quality of training of the future specialist.

In addition to mastering hard skills (special professional knowledge), by high-quality training, we also understand soft skills, namely the ability to team work, successfully interaction with all participants in the educational process, own an information culture, show creativity.

The question of cooperation, mutual understanding and humanism is relevant not only in modern society, but also in the educational environment of a modern medical university. However, already at the initial stage of Latin medical terminology training, this issue can be partially resolved by creating a quasi-professional educational environment that is as close as possible to the real professional environment.

The main task of linguodidactics at this stage is the search and testing of effective educational technologies that contribute to increased educational motivation and

achieving a learning goal. Interactive meta-subject practical-oriented tasks help to make the educational process intensive, exciting, educational and, at the same time, educative.

The article describes a pedagogical blitz experiment, which results made it possible to assess the impact of the psychological comfort of the student academic group on the student academic progress. The pedagogical blitz experiment helped to find evidence that team collaboration can affect the student personal potential realization and the successful curriculum mastering. As evidence, we also presented the learning curve calculating formula, which every teacher can easily use for any level of study. Thus, when collaborating within student academic group, the result of achieving the goal is slightly higher than in infighting, when everyone focuses exclusively on their individual success.

Retrospective analysis allows you to objectively assess the Latin medical terminology intensive training results and helps to identify unused resources to increase the personal effectiveness of educational process subjects.

Keywords: intensive training, dialogic interaction, medical terminology, learning curve

For citation: Stoyanova L.V. Latin medical terminology intensive training experience and retrospective analysis (Sechenov University Baku branch example). *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 255-271. doi: 10.17223/19996195/63/13

Введение

Значительное сокращение аудиторной нагрузки по предмету «Латинский язык и медицинская терминология» на факультетах лечебного профиля, итоговое тестирование в форме множественного выбора (multiple choice), снижение мотивации к учебной дисциплине – вот основные причины, обусловившие проведение исследования интенсивного обучения в рамках отведенных учебных часов. Цель ретроспективного анализа – поиск, выбор, апробация эффективной образовательной технологии и выявление ее латентных воспитательных ресурсов, также способствующих интенсификации учебного процесса.

Обучение в медицинском вузе предполагает запоминание и прочное удерживание в памяти огромного количества учебной информации. Для усвоения обучающимися такого объема знаний, приобретения прочных умений и навыков для дальнейшего устойчивого развития набора необходимых компетенций преподавателю латинского языка необходимо: во-первых, повышать степень и качество восприятия предлагаемой информации; во-вторых, следует отдавать предпочтение таким формам организации учебной деятельности, которые помогают увеличить познавательную активность обучающегося (= повысить уровень мотивации к изучению медицинской латыни) и одновременно позволяют развивать мягкие надстройки (soft skills). Умение легко вступать в коммуникацию, плодотворная кооперация и коллаборация (= работа в команде) – в дальнейшем прочный гарант профессиональной самоактуализации.

Общение – связующее звено между внутренним миром человека и окружающим его внешним миром. Вся система отношений человека с внешним миром (его отношения с другими людьми, общение с ними) опосредована психикой [1]. Детерминированность человеческой психики и обусловленность ее развития внешними факторами рассматривались еще в XX в. (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, И.М. Сеченов). «Нервно-психологические» проявления особенностей поведения человека важны для совместной деятельности. Без общения человек не был бы человеком [2]. Основные функции общения: осуществление совместной деятельности и формирование ее коллективного субъекта, сохранение и распространение индивидуального опыта, обеспечение исторической преемственности общественных ценностей. Общение есть важный фактор психологического развития человека и условие его саморегуляции [3], а диалогизм есть основа и ведущий принцип ненасильственного взаимодействия [4]. Результат такого взаимодействия – свобода дискуссии, стремление к созиданию, импровизация и экспериментирование, личностный и профессиональный рост всех субъектов образовательного процесса.

Образовательный процесс по своей природе является диалогичным (преподаватель – обучающийся, обучающийся – обучающийся, обучающийся – учебный предмет). Для обеспечения понимания обучающимися излагаемого учебного материала преподаватель должен раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте с другими элементами социального опыта – знаниями, умениями, навыками, компетенциями. Контекстуальные смыслы существуют лишь в сфере субъективных отношений (коммуникация, диалог). Таким образом, обучение является одним из видов коммуникации, а преподаватель и обучающийся выступают коммуникаторами диалогического по своей природе отношения «преподавание – учение» [5].

В этой связи этимологию слова «диалог» в контексте нашего исследования предлагаем рассматривать как «*dia logos*» – через слово → «*di a logos*» – двое без слов, это значит, что через конструктивное общение можно прийти к взаимопониманию и успешно взаимодействовать, что особенно ценно, по-нашему мнению, в интенсивном учебном процессе.

Методология исследования

Интенсивное обучение (суггестопедический подход) – результат воздействия на эмоциональную, мотивационную, перцептивную, мнемоническую стороны психического развития обучающегося [6]. Интенсивность учебного процесса характеризуют такие психолого-

педагогические условия, как индивидуальный психофизиологический статус обучающегося; актуализация резервов памяти; влияние личности преподавателя на повышение уровня протекания нервных процессов (восприятие, понимание, запоминание); эмоциональная сфера педагогического взаимодействия; психодинамический подход [7].

В режиме интенсивного обучения эффективная работа преподавателя зависит от соответствия возможностей целям и задачам конкретной педагогической технологии; наличия профессионального опыта владения и реализации «субъект-субъектных» отношений, личностной направленности преподавателя [8]. Основная сложность при этом – выбор «правильной» педагогической технологии (мы сделали ставку на интерактивные методы обучения и диалогическое взаимодействие).

Коллективная познавательная деятельность обучающихся, а также интеллектуальный и эмоциональный потенциал субъектов образовательного процесса относятся к особенностям интенсивного обучения и могут быть реализованы только в совместной деятельности. Основной задачей преподавателя при этом является создание системы таких психолого-педагогических условий, которые «вынуждают» обучающегося выполнять действие правильно [9]. Одним словом, в основу обучения должен быть положен паритетный диалог, при котором преподаватель и обучающийся, обладая исходно различными типами мышления и логики, могут «прийти к общему знаменателю».

Диалог в обучении детерминирован не только содержанием обучения, но и самим процессом обучения. Вследствие своей универсальности он одновременно может быть как фрагментом учебного занятия, так и формой существования межличностных отношений, которые подразумевают взаимодействие конкретных людей с учетом их индивидуальных особенностей. На наш взгляд, диалог преподавателя и обучающегося – это, прежде всего, диалог Человека с Человеком, а уж только потом диалог обучающего и обучающегося (гуманизация и гуманитаризация учебного процесса). В диалогическом взаимодействии исчезают жестко закрепленные социальные роли «преподаватель – студент». Движущими силами диалогического взаимодействия должны стать обе стороны, но все же с лидирующей ролью преподавателя. Так, занятие, построенное на диалогической основе, выступает способом развития неповторимости личности каждого обучающегося [10, 11].

Через целенаправленный учебный диалог происходит движение к собственным открытиям, постижению сущности изучаемого явления, происходит корректировка индивидуального восприятия, что есть лучший способ активизации познавательной деятельности обучающегося и учения с увлечением [12]. Диалог обеспечивает активность обучающегося, его самостоятельность при принятии решений, а также предопре-

деляет гуманистический тип отношений между преподавателем и обучающимся [13].

Таким образом, основа обучения в современном медицинском вузе, на наш взгляд, не запоминание информации *per se*, которой в изобилии снабжает преподаватель, а активное участие самих обучающихся в процессе приобретения этой самой информации, и прежде всего путем поиска в авторитетных источниках.

Способность обучающихся медицинских вузов самостоятельно приобретать недостающие знания ведет к постепенной трансформации терминологического мышления в клиническое мышление, так необходимое в будущей профессии (на сегодняшний день у большинства обучающихся еще со школы прочно сформирован «тестовый» тип мышления – *locus resistantiae minoris* современной системы образования).

Исследование и результаты

Исследование проводилось на базе Бакинского филиала Сеченовского Университета. Наша задача как преподавателей латинского языка состояла в том, чтобы в короткий период времени (*всего 6 учебных дней*) обучить студентов филиала латинской медицинской терминологии для успешного прохождения центрального тестирования (ЦТ) (*краткосрочная цель*) и свободного владения медицинской терминологией в рамках изучения дисциплин профессионального цикла (*долгосрочная цель*).

Объектом блиц-исследования являлась реальная *поликультурная* учебная среда, предметом – интенсивное обучение в такой среде. Соответственно, основными задачами на этом этапе стали: выявление психолого-педагогических условий интенсификации процесса обучения латинской медицинской терминологии в режиме «*face to face*» и мониторинг результативности в динамике. Обучение в вузе (*в том числе медицинском*) только тогда можно считать эффективным, когда знания, умения и навыки, которыми овладевают обучающиеся, являются для них лично значимыми, обуславливая развитие у них целостного научного мировоззрения и творческой инициативы, которые становятся качествами их личности и свойствами будущей профессиональной деятельности [14].

Для начала дадим краткую характеристику учебных групп, каждая из которой состояла из обучающихся – представителей разных языковых секторов обучения (*обучение на русском/английском или азербайджанском языке*) общеобразовательной школы, а значит, соответственно, представляла собой не иначе как гетерогенную поликультурную учебную среду «*per se*», что очень ценно для нас. Кроме принадлежности к разным языковым группам и религиозным конфессиям, под

словом «гетерогенный» следует также понимать разный уровень языковой, социокультурной и общей подготовки обучающихся. Гетерогенность учебной аудитории есть перманентная проблема поликультурной обучающей среды, однако использование ее положительного потенциала как объединяющего фактора для достижения учебных целей полностью зависит, по-нашему мнению, от профессионализма преподавателя. Только преодолев проблему «гетерогенности в образовательной среде» современного вуза (*в том числе медицинского*), можно достичь максимальной интенсификации учебного процесса, в связи с чем должны быть созданы оптимальные психолого-педагогические условия для обучения и профессионального развития высококлассного специалиста с высоким чувством долга и эмпатии (*в отличие от искусственного интеллекта*).

Соответственно, перед нами стал вопрос о том, как на время ведения курса латинского языка сделать поликультурную гетерогенную учебную среду Бакинского филиала Сеченовского Университета интенсивной и результативной для обучения и в то же время более комфортной и значимой для самих обучающихся.

Количество часов по дисциплине «Латинский язык и медицинская терминология» по учебной программе факультета лечебного профиля в 2021/22 учебном году существенно сократилось и составило всего 36 аудиторных часов. De facto это означало блочно-модульное обучение, а именно: 4-часовое занятие в день на протяжении недели (*по три занятия на каждую из основных терминосистем: анатомогистологическая, клиническая и фармацевтическая терминология, что лишний раз подтверждает факт интенсивности, насыщенности и плотности проведения занятий*).

Отсутствие на момент блиц-эксперимента синхронного интегрирования с дисциплиной «Анатомия» по учебному расписанию филиала значительно усложняло нашу дидактическую задачу (*в результате синхронного интегрирования происходит одновременная визуализация и закрепление узуса анатомических терминов в режиме «volens nolens»*). Отсюда последовал вывод: интенсивный курс латинского языка, во-первых, должен быть трансформирован в пропедевтический курс (*для дальнейшего результативного обучения анатомии*). Во-вторых, интегрирование должно быть как по горизонтали – все лексические единицы (ЛЕ) с учетом частотности объединены в тезаурус – *Minilex*; так и по вертикали – знания, полученные в ходе освоения латинской медицинской терминологии, должны будут активно использоваться обучающимися при изучении предметов клинического цикла.

Хорошее оснащение учебных аудиторий современными техническими средствами обучения, а также слаженность работы административной команды Бакинского филиала значительно облегчают работу

преподавателя-предметника и позволяют работать в «энергосберегающем» режиме. Однако обучающиеся очень корректно, но в то же время убедительно попросили исключить из занятий презентации в PowerPoint, что заставило нас всерьез задуматься уже о выборе педагогической технологии.

Теперь, после проведения блиц-эксперимента, мы с уверенностью можем сказать, что при таком «*casus extraordinarius*» достичь поставленной цели при реализации интенсивного обучения помогли интерактивные методы обучения на основе полипарадигмального подхода. Интерактивные методы обучения помогают решать задачи повышения учебной активности, воспитания взаимопомощи и сотрудничества, а также способствуют появлению познавательной мотивации, которая побуждает человека развивать свои склонности и возможности, оказывает определяющее влияние на формирование личности и раскрытие ее потенциала [15].

Принцип интенсивности обучения латинской медицинской терминологии в филиале состоял в том, чтобы добиваться высокого уровня автоматизма при овладении основным ядром медицинской терминологии: лексические единицы (дублетные наименования органов) и модели (рецепт), а это возможно только при систематической актуализации полученных знаний. При интенсивном обучении каждой из трех отдельно взятых терминосистем осуществлялось решение только одной дидактической задачи и развитие одного речевого умения: анатомогистологическая терминология – это построение многословных анатомических терминов; клиническая терминология – это восприятие и понимание клинических терминов на слух; фармацевтическая терминология – это усвоение правил прописывания рецептов и запоминание международных непатентованных наименований (МНН).

В Бакинском филиале прошло очередную апробацию учебное пособие в виде экспресс-курса (целевая аудитория – иностранные обучающиеся факультетов лечебного профиля, а также обучающиеся медицинских колледжей; в основе базовый учебник М.Ю. Чернявского). Составлено с учетом дидактических принципов систематичности и последовательности, доступности, связи теории с практикой. Наше решение не случайно: пособие (в виде отдельных методичек по терминосистемам для самостоятельной работы обучающихся) апробировано и до настоящего времени используется в учебном процессе Московского областного медицинского колледжа № 1 (рекомендовано к использованию для специальностей 31.02.01 «Лечебное дело» и 34.02.01 «Сестринское дело» решением ЦМК «Общепрофессиональных дисциплин», приказ № 3 от 13.12.2017).

Во время проведения занятий в филиале учебное пособие было гармонично дополнено анатомическими флеш-картами (flash-cards) по

темам «Остеология» и «Миология» (флеш-карты разработаны коллективом кафедры анатомии Сеченовского Университета).

Мы также предложили альтернативу: интернет-ресурсы для самостоятельного создания флеш-карт: 1. Brainscape (brainscape.com) – создание карточек без дополнительных функций (студенты, преподаватели, тьюторы). 2. Flashcards.engrade (support.engage.com) – публикация оценок; заданий; журнала посещения (преподаватели для работы с группой). 3. Quizlet (quizlet.com) – смартфон, браузер; русская версия; удобная навигация; приятный дизайн; позволяет делиться. 4. Cueflash (cueflash.com) позволяет структурировать флеш-карты по разделам и тегам. 5. StudyStack (studystack.com) – Android, iOS, браузер, элементы геймификации, позволяет учиться, разгадывать кроссворды, запускать логические игры; 6. Lexilize Flashcards (lexilize.com) может работать без интернета, поддерживает 118 языков, содержит предустановленные наборы слов для 41 языка, есть неязыковые категории: медицина и др. 7. Rolandos Flashcards (rolandos.net) – отсутствие учетной записи, рекламы.

Некоторые *lapsus calami* (опечатки), имеющие место быть как в учебном пособии, так и в анатомических флеш-картах, нисколько, на наш взгляд, не умаляют их дидактической значимости. Наоборот, при обучении латинской медицинской терминологии такие опечатки способствуют стимулированию мозговой деятельности обучающихся, ведь человеческий мозг почти всегда реагирует на неправильную информацию «блокировкой» и, соответственно, поиском правильного решения. Опечатки в нашем случае выступают некоторой отправной проблемной точкой и катализатором процесса поиска информации с опорой на авторитетный источник. Именно поэтому такие *lapsus calami*, на наш взгляд, могут считаться одним из основных дидактических преимуществ, так как позволяют развивать критическое мышление: обучающиеся, привыкшие со школы работать исключительно в тестовом режиме, научаются сомневаться, думать, задавать вопросы ведущему преподавателю и, наконец, сами находить ответы на интересующие их вопросы.

«Дорожная карта» по учебному пособию позволяет более подробно расписать последовательность, в которой был начитан учебный материал по предмету, позволивший, без ущерба учебного контента, вложиться в 36 учебных аудиторных часов [16]. Кроме всего прочего, дорожная карта помогает преподавателю реализовать персонифицированный подход, а обучающемуся дает возможность построения индивидуальной учебной траектории в рамках учебного занятия по латинской медицинской терминологии.

Правила чтения вводятся и отрабатываются на латинских афоризмах (можно подобрать афоризмы по контекстному единству):

Carpe diem / Verba magistri / Verba volant, scripta manent / Docendo discimus / Scientia potentia est / Non progredi est regredi / Non scholae sed vitae discimus / Errare humanum est / Ignorantio non est argumentum / Dura lex sed lex / Qualis rex talis grex / Invia est in medicina via sine lingua Latina / Otium sine litteris mors est et hominis vivi sepultura

Ударение схема + суффиксы ударные (*ura, osus, alis, aris, inus*) и безударные (*icus, ul/cul, ol*).

1. Имя существительное, несогласованное определение +

ЛЕ по анатомо-гистологической терминологии в виде Minilex (отобраны с учетом частотности): существительные стр. 25–31, прилагательные стр. 31–35; задание на словообразование – рядом с существительным пишется прилагательное, и наоборот, после выполнения задания слова запоминаются автоматически. Прочность усвоения слов (self-check) по формуле $Kз = m \div n \times 100\%$, где $Kз$ – коэффициент запоминания; m – количество правильно воспроизведенных терминов; n – общее количество терминов, подлежащих запоминанию, таким образом, происходит сдвиг внешнего локуса контроля к внутреннему локусу контролю.

Химические элементы стр. 75 + двойные названия (*Hg-Mercurium, Na-Sodium, K-Potassium, F-Fluorum, Mg-Magnesium, St-Antimonium*).

Оксиды, формула: химический элемент (*Gen.*) + *oxydum, i n/ per-oxydum, i n/ hydroxydum, i n*.

Имя прилагательное, согласованное определение + названия кислот стр. 75, теория стр. 66:

– *acidum, i n* + определение (-овая, -евая, -ная = *icum* – та же степень окисления; -истая = *osum* – та же степень окисления; *hydro- + -icum* = бескислородная кислота).

2. Дублетное обозначение органов, стр. 52, задание: к каждому греческому ТЭ, обозначающему орган, найти латинский эквивалент из минилекс стр. 25–31. Обратит внимание на то, что дублет = латинское слово (словарная форма) и греческий терминологический элемент (ТЭ).

3. Словообразование: *-itis = inflammatio* – воспаление
para + ТЭ (орган) + itis = воспаление – *near tissues*
peri + ТЭ (орган) + itis = воспаление – *around*
endo + ТЭ (орган) + itis = воспаление – *inner layer*
meso + ТЭ (орган) + itis = воспаление – *middle layer*
pan + ТЭ (орган) + itis = воспаление – *all tissues*
poly + ТЭ (орган) + itis = воспаление – *several structures*
– *oma = tumor benignus* – доброкачественная опухоль
tumor malignus: carcinoma, sarcoma, blastoma, neoplasma
biopsia ≠ autopsy «post mortem»

исключения глазные заболевания: *glaucoma, trachoma, scotoma*

Отдельно вводится понятие «цвет» – *chrom* – *color*, необходимое для объективного сбора информации при диагностике: синий – *cyan* – *blue*; зеленый – *chlor* – *green*; серый – *polio* – *gray*; красный – *erythr* – *red*; белый – *leuco* – *white*; желтый – *xantho* – *yellow*; черный – *melan* – *black*.

Контроль: «*Usus est optimus magister*» стр. 21–25 – анатомическая терминология; «*Usus est optimus magister*» стр. 44–51 – клиническая терминология.

В зависимости от учебной группы контроль можно проводить в режиме самостоятельной работы или в режиме тестового контроля.

4. Раздел «Фармтерминология».

Генеральные фармацевтические термины стр. 57 + МНН стр. 58–60:

– основные лекарственные формы выписать, распределив по группам (твердые, жидкие, газообразные) стр. 76;

– словарную форму частей/органов растений выписать стр. 77–78 + названия сборов.

На каждый частотный отрезок стр. 74 найти и записать название препарата, содержащего таковой:

– таблицы: «Витамины» (название: буквенное/латинское; ↓ и ↑ уровня витамина, витаминизированные заболевания) и «Гормоны» (название; орган-мишень (*target-organ*); ↓ и ↑ уровня гормона, заболевания) стр. 59.

5. Занятие 2 стр. 60 и Занятие 3 стр. 62

Стандартные рецептурные формулировки: Императив = Конъюнктив стр. 60–61.

В рецепте (*Rp.*) используется только *sg.*, так как врач = фармацевт.

Imperativus sg. = основа глагола (I -*are*, II -*ere*, III -*e're*, IV -*ire*).

Conjunctivus: Activum (-*t(sg)* -*nt (pl)*) *Passivum* (-*tur(sg)* -*ntur(pl)*)

+ выражения с предлогами стр. 62–63.

Занятие 4 стр. 63–66, в правилах выписывания рецепта особое внимание следует обратить на выписывание таблеток и свечей: *Rp.: Tabulettam/Suppositorium cum* (действующее веществ-О) → *D. t. D. №;*

Rp.: Tabulettas / Suppositoria cum (действующее веществ-О) → *№ etc.)*

Контроль «*Usus est optimus magister*» стр. 69–73 – фармацевтическая терминология + итоговый контроль «*Finis coronat opus*» стр. 79.

Необходим постоянный систематический «жесткий» контроль со стороны преподавателя (включая внедрение балльно-рейтинговой системы) – так считают многие наши коллеги. Мы же придерживаемся иной точки зрения: при проведении текущего, а порой и рубежного контроля самодиагностика (*self-check*) всегда оправдана, чтобы не выработалась привычка выученной академической беспомощности.

Мы старались использовать контроль в режиме self-check, так как именно в таком режиме работы обучающийся прямо нацелен на получение знаний, а не на отметку; при этом следует заметить, существенно снижается уровень тревожности в учебной аудитории. Проведение рефлексии и оценку своей деятельности обучающиеся, как будущие врачи, делают в форме прогноза (*prognosis optima/bona/mala/pessima/dubia*).

Для анализа успешности реализации интенсивного обучения можно строить кривую научения (зависимость коэффициента усвоения от числа включений элементов учебного материала в учебную деятельность) – это координатная плоскость, где на оси X отображаем число включений учебного материала в учебную деятельность; на оси Y – коэффициент усвоения учебного материала $K?$ для соответствующего уровня обучения (или процент верных ответов). При построении кривой научения преподаватель может сам убедиться в следующих дидактических выкладках: 1. Прямая зависимость между сложностью учебного материала и изгибом кривой (*чем сложнее материал, тем круче изгиб кривой и наоборот*). 2. Кривая научения – это возрастающая функция от времени обучения, но невозможно достичь 100% усвоения материала. Процесс обучения можно считать завершенным при $K? \leq 0,7$ – именно это значение называется принципом завершенности процесса обучения. Далее знания совершенствуются уже в ходе самообучения, даже если обучающиеся допускают ошибки. 3. Сложный материал, требующий нескольких включений в учебную деятельность, ставит перед преподавателем задачу – снизить порог восприятия различными методами, например подчеркивая особую значимость конкретного учебного материала: его включение в контроль, необходимость владения таковым при изучении спецдисциплин и пр.

Чтобы снизить порог восприятия (в поликультурной гетерогенной учебной среде), мы применяли лексико-грамматический анализ анатомических терминов. Дидактическая установка при этом звучала так: «Учимся препарировать сложный анатомический термин». К примеру, термин: «*фиброзная капсула щитовидной железы*»; словарная форма каждого слова и перевод: *fibrosus, a, um* – фиброзный, *capsula, ae f* – капсула, *thyroideus, a, um* – щитовидный, *glandula, ae f* – железа; основа слова, тип склонения: *fibros (1) capsul (1) thyroide (1) glandul (1)*; перевод (поставить в нужную форму): *fibrosa capsula thyroideae glandulae*; порядок слов 2143; конечный перевод: *capsula fibrosa glandulae thyroideae*. Примеры сложных анатомических терминов для лексико-грамматического анализа: *средний отросток бугра пяточной кости; малая задняя прямая мышца головы; нижний латеральный кожный нерв плеча etc.* Задание такого типа лучше выполнять в табличной форме. Еще один вид задания, но уже по усвоению клинической терминологии, когда обучающиеся учатся давать дефиницию клинического

термина, есть не что иное, как переход из одной языковой субкультуры в другую (язык врача → язык пациента). Такие задания являются специфической психофизиологической деятельностью, они обеспечивают лучшее восприятие и воспроизведение клинических терминов (должны быть в арсенале каждого преподавателя медицинской латыни).

Персонализированный подход к личности обучающихся (центрация на их потребностях, конвергенциях, учет полимотивированности), приемы, ориентированные на самостоятельную деятельность обучающихся, а также стремление к объективному контролю результатов учебной деятельности, – все это способствует развитию мотивированной потребности в квазипрофессиональной речевой деятельности. Во время интенсивных интерактивных занятий по латинскому языку обучающиеся научаются говорить на одном профессиональном языке, который не предполагает разночтений и интерпретации (учатся правильно общаться), и уже затем, через грамотное общение постигают медицину как науку (учатся взаимодействовать). При проведении блиц-эксперимента мы руководствовались также данными в области педагогической физиологии: прочное усвоение материала зависит, прежде всего, от режима обучения [17]. Эффективность каждого из режимов распределяется следующим образом: чтение текстового материала – 10%, восприятие информации на слух – 20%, восприятие визуальной информации – 30%, сочетание визуальной и аудиоинформации – 50%, обсуждение информации с другими – 70%, данные, полученные на основе собственного опыта, – 80%, объяснение учебного материала товарищу – 90%.

При интенсивном обучении необходимо помнить о том, что все субъекты образовательного процесса подвержены взаимовлиянию, так как обучающиеся находятся внутри учебного коллектива. Во время блиц-эксперимента мы решили уточнить, каким образом коллаборация в коллективе может повлиять на реализацию личностного потенциала обучающегося и на успешное освоение учебной программы. Интерактивные задания помогают сделать учебный процесс насыщенным, увлекательным, обучающим и, одновременно, воспитательным. Сразу после прохождения темы «Латинский алфавит и правила чтения» двум учебным группам (далее *мы обозначили их как экспериментальную и контрольную*) было предложено задание: записать видеоролик исполнения студенческого гимна «Гаудеамус». По нашей задумке, задание должно было не только способствовать тимбилдингу, но и послужить своеобразной входной психодиагностикой.

В одной группе задание было выполнено точно в срок, с участием всех обучающихся, что свидетельствовало о достаточно высоком уровне самоорганизации и комфортной психологической атмосфере в группе. Вторая группа обучающихся оказалась «прокрастинатором»,

хотя задание в итоге было все же выполнено, но с большим опозданием по срокам и несоблюдением части требований. Незначительное, на первый взгляд, различие постоянно давало о себе знать в ходе выполнения учебных заданий на всем протяжении блиц-эксперимента. Последовал вывод о том, что при коллаборации внутри учебной группы результат достижения цели оказывается несколько выше, чем при конкуренции, когда каждый ориентируется исключительно на свою успешность.

Кроме того, синхронизация экспресс-курса по латинской медицинской терминологии и анатомических флеш-карт помогла достичь комплаентности в интенсивном учебном процессе. Комплаентность – тенденция, существующая в настоящее время не только в медицине, но и в педагогике (здесь «комплаентность» мы понимаем как осознанное сотрудничество), помогает с легкостью достичь поставленных учебных целей. Как в медицине существуют три вида помощи (зависимая, независимая и взаимозависимая медицинская помощь), так и в учебной группе есть три вида траектории обучения (действовать в рамках четкой инструкции преподавателя; строить индивидуальную траекторию обучения; выполнять совместный учебный проект или совместно решать ситуативную клиническую задачу). Так, в четко установленных рамках учебной программы мы постарались предоставить обучающимся свободу выбора действий через возможность осуществления квази-профессиональной речевой деятельности внутри учебной группы.

В ходе интенсивного обучения латинской медицинской терминологии в образовательном процессе Бакинского филиала Сеченовского Университета были получены следующие результаты: центральное тестирование пройдено всеми обучающимися с первого раза (исключение составили обучающиеся, пропустившие занятия по болезни). При проведении качественного анализа по усвоению латинской медицинской терминологии оказалось, что средневзвешенный балл по результатам ЦТ был значительно выше у первой группы (+0,4 балла). На наш взгляд, это существенная разница. Кроме того, дельта прироста знаний (self-check по Minilex) и их «выживаемость» (написание терминологических диктантов по топографической анатомии) позволили оценить результативность в динамике (коллеги-анатомы вели занятия сразу после окончания нашего курса, они поделились полученными данными и своим авторитетным мнением).

Заключение

В образовательном процессе современного медицинского вуза интенсивное обучение латинской медицинской терминологии (за ограниченный промежуток времени) можно успешно осуществить при це-

ленаправленном создании следующих психолого-педагогических условий: диалогическое взаимодействие субъектов образовательной среды; обучение латинской медицинской терминологии как профессиональной компетенции (для достижения этой цели термины должны быть, прежде всего, «витальными»); грамотный выбор педагогической технологии, способствующей актуализации личностного потенциала обучающегося, а также владение спецификой узуса латинских медицинских терминов (иногда вплоть до прохождения преподавателем специальной подготовки).

Полипарадигмальный (организационный компонент) и интегративно-контекстуальный (содержательный компонент) подходы способствовали созданию в учебной аудитории квазипрофессиональной среды и раскрытию обучающего потенциала институционального профессионального дискурса через практико-ориентированные задания.

Синергия учебных материалов по латинскому языку и анатомии (учебное пособие в виде экспресс-курса + анатомические флеш-карты) помогла нам в сжатые сроки осуществить интенсивное обучение и «прочувствовать» повышение интереса обучающихся к изучению медицинской латыни.

Хотим обратить внимание преподавателей-латинистов на огромный воспитательный потенциал, скрытый в интерактивных диалогических формах обучения (при взаимодействии *volens nolens* происходит одновременно процесс обучения и воспитания). Воспитание через диалог – это, прежде всего, уважительное отношение к личности партнера при любой совместной деятельности. Следует помнить о том, что паритетные отношения, лежащие в основе педагогики сотрудничества, принципы которой (особенно в настоящее время) неоспоримы в вузовском обучении, в дальнейшем автоматически диссеминируются обучающимися в социальную и профессиональную среду.

Обучение латинской медицинской терминологии (в том числе в интенсивном режиме) подразумевает в основном самостоятельную роль обучающихся, однако, по мнению самих студентов (97%), ведущая лидирующая роль должна всегда оставаться за преподавателем как за более опытным коллегой.

Список источников

1. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 423 с.
2. *Бехтерев В.М.* Объективная психология. (Специальная часть). Вып. 3. СПб., 1910. С. 58.
3. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собрание сочинений. Т. 3. М. : Педагогика, 1983.
4. *Rogers C.R.* A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client-centered framework // *Psychology: A Study of a Science*. 1959. Vol. 3. P. 184–256.

5. Михайлов Ф. Субъект, субъективность, культура // Философские науки. 1987. № 4. С. 35–36.
6. Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. София, 1970. 26 с.
7. Картавецова О.Д. Педагогические условия интенсивного обучения изобразительной грамоте : дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1999. 212 с.
8. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2009. 1892 с.
9. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. 1977. № 4. С. 95–101.
10. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М. : Просвещение, 1989. 127 с.
11. Курганов С.Ю., Литовский В.Ф. Учебный диалог как форма обучения // Психология : респ. науч.-метод. сб. Киев, 1983. Вып. 22. С. 47–51.
12. Сметкова З.С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. М. : Флинта : Наука, 1999. 232 с.
13. Горшкова В.В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1992. 406 с.
14. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М. : Аспект Пресс, 1995. 375 с.
15. Матюшкин А.М., Петросян А.Г. Психологические предпосылки групповых форм проблемного обучения. М. : Знание, 1981. 83 с.
16. Стоянова Л.В. Латинский язык и медицинская терминология. Экспресс-курс. М. : Практическая медицина, 2021. 84с.
17. Гулытьев А.К. Разработка мультимедийных учебных курсов. СПб. : Учитель и ученик: КОРОНА принт, 2002. 400 с.

References

1. Rubinshtejn S.L. (1973) Problemy obshchej psihologii [Problems of general psychology]. M.: Pedagogika. 423 p.
2. Bekhterev V.M. (1910) Objektivnaya psihologiya. (Special'naya chast') [Objective psychology. (Special part)]. 3. SPb. p. 58.
3. Vygotskij L.S. (1983) Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funkcij [The history of the development of higher mental functions] // Sobr. soch. Vol. 3. M.: Pedagogika.
4. Rogers C.R. (1959) A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client-centered framework // Psychology: A Study of a Science. Vol. 3. pp. 184-256.
5. Mihajlov F. (1987) Subjekt, subjektivnost', kul'tura [Subject, subjectivity, culture] // Filosofskie nauki. 4. pp. 35-36.
6. Lozanov G. (1970) Suggestologiya i suggestopediya [Suggestology and suggestopedia]. Abstract of Pedagogics doc. dis. Sofiya. 26 p.
7. Kartavceva O.D. (1999) Pedagogicheskie usloviya intensivnogo obucheniya izobrazitel'noj gramote [Pedagogical conditions for intensive teaching of visual literacy]. Pedagogics cand. dis. Rostov n/D. 212 p.
8. Panfilova A.P. (2009) Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii: aktivnoe obuchenie : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij [Innovative pedagogical technologies: active learning: textbook for university students]. M. : Izdatel'skij centr Akademiya. 1892 p.
9. Gal'perin P.Ya. (1977) Yazykovoe soznanie i nekotorye voprosy vzaimootnosheniya yazyka i myshleniya [Linguistic consciousness and some questions of the relationship between language and thinking] // Voprosy filosofii. 4. pp. 95-101.
10. Kurganov S.Yu. (1989) Rebenok i vzroslyj v uchebnom dialoge [Child and adult in educational dialogue]. M.: Prosveshchenie. 127 p.

11. Kurganov S.Yu., Litovskij V.F. (1983) Uchebnyj dialog kak forma obucheniya [Educational dialogue as a form of education] // Psihologiya : resp. nauch.-metod. sb. Kiev. 22. pp. 47-51.
12. Smelkova Z.S. (1999) Pedagogicheskoe obshchenie. Teoriya i praktika uchebnogo dialoga na urokah slovesnosti [Pedagogical communication. Theory and practice of educational dialogue at the lessons of language arts]. M. : Flinta: Nauka. 232 p.
13. Gorshkova V.V. (1992) Mezhsobyektnye otnosheniya v pedagogicheskom processe [Inter-subjective relations in the pedagogical process]. Pedagogics doc. dis. SPb. 406 p.
14. Smirnov S.D. (1995) Pedagogika i psihologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti [Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality]. M. : Aspekt Press. 375 p.
15. Matyushkin A.M., Petrosyan A.G. (1981) Psihologicheskie predposylki gruppovykh form problemnogo obucheniya [Psychological background of group forms of problem learning]. M.: Znanie. 83 p.
16. Stoyanova L.V. (2021) Latinskij yazyk i medicinskaya terminologiya. Ekspress-kurs [Latin language and medical terminology. Express course]. M.: Prakticheskaya medicina. 84 p.
17. Gul'tyaev A.K. (2002) Razrabotka mul'timedijnykh uchebnykh kursov [Design of multimedia training courses]. SPb.: Uchitel' i uchenik: KORONA print. 400 p.

Информация об авторе:

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

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

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

The author declares 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 378.046.4

doi: 10.17223/19996195/63/14

Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся

**Павел Викторович Сысоев¹, Евгений Михайлович Филатов²,
Данила Олегович Сорокин³**

^{1, 2, 3} Тамбовский государственный университет имени Г.П. Державина, Тамбов, Россия

¹psysoyev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7478-7828

²filatovgenya200@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6331-4718

³sorokindanila2002@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7738-7416

Аннотация. Современный этап технологического развития общества в целом и системы образования в частности характеризуются все большим и большим внедрением технологий, программ и сервисов, созданных на базе искусственного интеллекта. Чат-боты и голосовые помощники выступают одной из программ, разработанной на основе искусственного интеллекта, позволяющей взаимодействовать с человеком с целью решения коммуникативных задач. Применительно к методике обучения иностранным языкам чат-бот – это диалоговая программа, способная на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи. Однако, несмотря на значительный лингводидактический потенциал, чат-боты пока еще не нашли широкого применения в обучении иностранному языку. За последние годы появился определенный корпус методических работ, посвященных использованию чат-ботов в обучении иностранному языку. Вместе с тем при описании авторских методик предметом исследования ученых выступают отдельные аспекты обучения, не позволяющие создать системное представление о том, что включает в себя методика обучения учащихся и студентов иноязычному речевому взаимодействию с чат-ботом. Целью исследования выступает анализ корпуса методических работ, посвященных использованию чат-ботов в обучении иностранному языку, обобщение и выделение особенностей обучения учащихся и студентов иноязычному речевому общению на основе чат-ботов.

Для выявления основных методических особенностей обучения учащихся и студентов иноязычному речевому общению на основе чат-ботов был проведен анализ научной литературы по теме исследования. Выборка источников включала научные обзорные и исследовательские статьи из журналов, индексируемых в международных наукометрических базах данных Web of Science и Scopus (Q1 и Q2), а также российских научных журналов по педагогическим наукам перечня ВАК России. Предметом анализа выступали следующие аспекты методики обучения: уровень владения обучающимися иностранным языком; вид речевой деятельности, на развитие которого может быть направлена методика обучения языку на основе чат-бота; перечень развиваемых посредством иноязычной практики с чат-ботом речевых умений (и их детализация); наличие поэтапного алгоритма обучения и дифференциация форм работы.

Анализ методической литературы позволил сформулировать пять методических особенностей организации обучения на основе чат-ботов. К ним относятся: а) взаимосвязанное развитие у обучающихся продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности; б) детализация иноязычных речевых умений обучающихся; в) оптимальные уровни владения обучающимися иностранным языком – А2–В1/В2; г) наличие алгоритма обучения, при котором на контрольном этапе обучающиеся производят рефлекссию, анализ и обсуждение речевого курса с чат-ботом; д) использование смешанного формата обучения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, чат-боты, языковые помощники, иноязычное речевое взаимодействие, речевые умения

Для цитирования: Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты и голосовые помощники в развитии иноязычных речевых умений обучающихся // Язык и культура. 2023. № 63. С. 272–289. doi: 10.17223/19996195/63/14

Original article

doi: 10.17223/19996195/63/14

Chatbots and voice assistants in the development of foreign language skills of students

Pavel V. Sysoyev¹, Evgeniy M. Filatov², Danila O. Sorokin³

^{1, 2, 3} *Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia*

¹ *psysoyev@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-7478-7828*

² *filatovgenya200@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6331-4718*

³ *sorokindanila2002@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7738-7416*

Abstract. The modern stage of technological development of society in general and the education system in particular is characterized by an increasing number of technologies, programs and services based on artificial intelligence. Chatbots, or voice assistants, are one of the programs developed on the basis of artificial intellect, allowing for interaction with humans to solve communicative tasks. In the context of foreign language teaching methodology, a chatbot is a dialogue program capable of developing the learner's oral and written language skills through dialogue and imitation of human speech, based on natural language and machine learning technologies and embedded algorithms of human speech behaviour. However, despite their considerable linguodidactic potential, chatbots have not yet found wide application in foreign language teaching. In recent years, a certain body of methodological works on the use of chatbots in foreign language teaching has appeared. At the same time, in the description of the authors' methods, the subject of the scientists' research is separate aspects of teaching, which does not allow to create a systematic picture of what includes the methodology of teaching pupils and students foreign language speech interaction with a chatbot. The aim of this paper is to analyse the methodological works on this topic, to summarise and highlight the key aspects of the methodology of teaching schoolchildren and students foreign-language speech communication based on chat-bots.

To identify the main methodological features of teaching schoolchildren and students foreign-language speech communication based on chatbots, an analysis of scientific literature on the research topic was conducted. The sample of sources included scientific reviews and research articles from journals indexed in the international scientometric databases Web of Science and Scopus (Q1 and Q2), as well as Russian

scientific journals on pedagogical sciences on the Russian Federation Higher Attestation Commission list. The following aspects of teaching methods were analyzed: the level of learners' foreign language proficiency, the type of speech activity the chatbot-based language teaching method can be aimed at developing, the list of speech skills developed through foreign language practice with the chatbot (and their specification), presence of a step-by-step learning algorithm and differentiation of the forms of work.

Based on the analysis of the methodological work, five methodological peculiarities of teaching pupils and students foreign-language speech communication on the basis of chat-bots were formulated. They include: a) interconnected development of productive and receptive types of speech activity; b) detailing of learners' foreign language speech skills; c) optimal levels of A2-B1/B2 foreign language proficiency; d) availability of learning algorithm (or separate stages and steps) in which learners reflect, analyse and discuss the training speech discourse with a chat-bot at the control stage; e) using mixed learning format.

Keywords: artificial intelligence, chatbots, language assistants, foreign language interaction, speech skills

For citation: Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. Chatbots and voice assistants in the development of foreign language skills of students. *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 272-289. doi: 10.17223/19996195/63/14

Введение

Набирающие в последние годы популярность и прочно вошедшие в нашу жизнь технологии искусственного интеллекта начинают все активнее применяться не только в развлекательных целях и сфере предоставления населению услуг, но и в области образования и науки. Машинное обучение (machine learning), естественный язык (natural language processing), компьютерное зрение (computer vision), анализ данных (data science) и интеллектуальная система обучения (intelligent computer system) являются теми технологиями искусственного интеллекта, на базе которых создаются и функционируют программы и информационные и коммуникационные технологии нового поколения, способные значительно изменить роль и функции всех участников образовательного процесса (обучающихся и преподавателей) и тем самым повлиять на результат образования в целом и обучения конкретной дисциплине в частности.

Чат-боты выступают одной из программ, созданных на основе машинного обучения и естественного языка, которая может использоваться для решения двух задач: дидактической и методической. Дидактический потенциал чат-ботов позволяет программе предоставлять обратную связь обучающимся в автоматизированном режиме в качестве ответов на часто задаваемые вопросы, а также при организации неформального контроля выполнения обучающимися видов самостоятельной работы. Методический потенциал чат-ботов реализуется при предоставлении учащимся и студентам возможности организации устной и

письменной иноязычной речевой практики в процессе овладения иностранным языком.

В центре внимания настоящего исследования находится методический потенциал чат-ботов и те возможности, которые данная программа способна предоставить обучающимся в процессе языковой подготовки. Следует отметить, что в настоящий момент в методической литературе уже сложился определенный корпус исследований, в которых авторы рассматривают методические или лингводидактические возможности чат-ботов в обучении иностранному языку.

Предметами исследования в работах ученых выступали различные аспекты методик обучения языку на основе чат-ботов. В частности, в работах Х.С. Ким, Ю. Ча и Н.Ю. Ким [1] предметом исследования выступает формирование положительной мотивации к обучению иноязычному речевому общению на основе чат-ботов; в исследованиях С. Руана, Л. Джианг, К. Ксу, З. Лью, Г.М. Дэвиса, И. Бранскилл и Д.А. Ландай [2], а также Джунайди, Б. Хамуддин, К. Джалита, Ф. Рахман и Дерина [3] – методика формирования фонетических навыков речи обучающихся на основе чат-ботов; в работах Т. Нги, Т.Х. Фук и Н.Т. Санг [4] – методика развития иноязычных речевых умений обучающихся на основе чат-ботов. Вместе с тем многие работы характеризует использование общих формулировок и размытость при описании конкретных методик обучения или условий использования чат-ботов в обучении иноязычному речевому общению.

Целью исследования выступает анализ корпуса методических работ, посвященных использованию чат-ботов в обучении иностранному языку, обобщение и выделение особенностей обучения учащихся и студентов иноязычному речевому общению на основе чат-ботов.

История появления чат-ботов

Прародителем современного чат-бота во всем мире традиционно считается тест Тьюринга, созданный математиком и криптографом Аланом Тьюрингом (Великобритания). В своей статье «Вычислительные машины и разум» (Computing machinery and intelligence) [5] ученый описал проведенный им эксперимент, носящий название «Имитационная игра», в рамках которого эксперт (человек) должен был определить, какие ответы в диалоге посредством компьютера принадлежат машине, а какие – человеку. Перед компьютером при этом целенаправленно ставилась задача ввести живого участника беседы в заблуждение и максимально возможно имитировать по содержанию и форме речь человека. Данное исследование послужило фундаментом для дальнейшего изучения и анализа работы искусственного интеллекта и его речевого взаимодействия с человеком. В 1966 г. исследователем Джозефом Вейцен-

баубом (Германия) была создана и описана компьютерная программа «Элиза» (ELIZA), которая считается первым в истории чат-ботом. Программа работала по принципу поиска ключевых слов в тексте диалога с пользователем, на основе которых задавала ему вопросы общего характера по теме разговора. Элиза была сугубо текстовой программой, работающей по принципу «запрос – ответ». Пользователь вводил на клавиатуре сообщение (запрос), после чего получал на экране ответ машины. В своей статье Д. Вейценбаум представил подобный диалог, отрывок которого предлагается для анализа с целью понимания того, как именно протекало общение человека с машиной:

1. **Человек:** Мужчины все одинаковы.
2. **Машина:** В каком смысле?
3. **Человек:** Они постоянно нас чем-то донимают.
4. **Машина:** Не могли бы вы привести конкретный пример.
5. **Человек:** Ну, мой парень заставил меня прийти сюда.
6. **Машина:** Ваш парень заставил вас прийти сюда.
7. **Человек:** Он говорит, что большую часть времени у меня депрессия.
8. **Машина:** Сожалею о том, что у вас депрессия.
9. **Человек:** Это правда. Я несчастна.
10. **Машина:** Как вы думаете, приход сюда поможет вам справиться с тем, что вы несчастны?
11. **Человек:** Мне определенно нужна помощь.
12. **Машина:** Если бы вы получили помощь, что бы это значило для вас?
13. **Человек:** Возможно, я бы научилась ладить со своей матерью.
14. **Машина:** Расскажите мне больше о своей семье.
15. **Человек:** Моя мама заботится обо мне.
16. **Машина:** Кто еще в вашей семье заботится о вас?
17. **Человек:** Мой отец.
18. **Машина:** Ваш отец.
19. **Человек:** Вы немного похожи на моего отца.
20. **Машина:** Какие сходства вы замечаете?
21. **Человек:** Вы не слишком агрессивны, но я думаю, что вы не хотите, чтобы я это заметила.
22. **Машина:** Что заставляет вас думать, что я не слишком агрессивна.
23. **Человек:** Вы не спорите со мной.
24. **Машина:** Почему вы думаете, что я не спорю с вами?
25. **Человек:** Вы боитесь меня.
26. **Машина:** Нравится ли вам верить, что я боюсь вас?
27. **Человек:** Мой отец боится всех подряд.
28. **Машина:** Какие еще мысли приходят вам в голову, когда вы думаете о своем отце?

29. **Человек:** Хулиганы.

30. **Машина:** Это как-то связано с тем, что ваш парень заставил вас прийти сюда? (перевод наш. – П.С., Е.Ф., Д.С.) [6. Р. 36–37].

Приведенный фрагмент диалога показывает, что чат-бот выдает ответы собеседнику на основе ключевых фраз, которые он определяет непосредственно из текста диалога. Разумеется, вопросы, которые задает «Элиза» во время «общения» с человеком, объективно нельзя назвать структурно-комплексными или глубокими по своему смыслу. В большинстве своем машина, предварительно определив главный смысл диалога, задает общий вопрос, семантическим ядром которого выступает ключевое слово. Ввиду того что данная технология являлась новаторской для того времени, Дж. Вейценбаум столкнулся с несколькими ограничениями. Так, из-за недостаточной технологической развитости «Элиза» не могла адекватно реагировать на резкую смену темы, задавала вопросы исключительно в рамках семантического поля определенных ею ключевых слов. Если машина испытывала трудности в формулировании четкого ответа или формулировании подходящего по смыслу вопроса, «Элиза» переводила тему разговора в другую плоскость (строки 9–10). При этом мы не можем однозначно сказать, был ли такой переход результатом непонимания машиной предмета обсуждения или же это был «осознанный» переход на следующую ступень разговора. Вместе с тем, как утверждал ученый, у людей, которым довелось пообщаться с чат-ботом «Элиза», действительно возникало ощущение того, что они ведут диалог с настоящим человеком, задающим вполне осмысленные вопросы. Примером тому может в том числе служить возвращение Элизы (строка 30) к первоначальной теме разговора, обозначенной в строках 5–6.

Благодаря данному исследованию и проделанной Дж. Вейценбаумом работе тема разума у машин и ведения диалога человека с компьютером привлекла к себе еще больший интерес в научном сообществе и в дальнейшем коренным образом повлияла на создание других чат-ботов, работающих на технологии искусственного интеллекта. Примерами таких чат-ботов являются: Parry, Jabberwacky, A.L.I.C.E., CleverBot, SmarterChild и др. Со временем, по мере совершенствования технологий, чат-боты вышли за рамки исключительно текстового (письменного) формата общения, получив возможность аудиально воспринимать речь и создавать собственные сообщения. Некоторые чат-боты могут иметь визуальный образ с помощью аватаров (например, Replika). Постепенно диалоговые программы начали находить свое применение в качестве мобильных приложений, становясь доступными не только для людей с персональными компьютерами, но и для тех, кому важно иметь возможность взаимодействовать с виртуальным собеседником в условиях мобильности. Вышеупомянутые факторы суще-

ственным образом повлияли на развитие чат-ботов, что, в свою очередь, привело к появлению еще более продвинутых программ, которые с каждым днем обретают всю большую популярность и прочнее закрепляются в нашей повседневной жизни. Одними из самых известных чат-ботов на данный момент являются EF Hello, Replika, Person AI, John English Bot, Andy, Emerson AI и др. Ввиду того что данная тема не только не утратила своей актуальности, но и, напротив, является одной из перспективных в условиях информатизации образования, перед исследователями в области искусственного интеллекта и машинного обучения и педагогами ставится задача по разработке новых методик обучения дисциплинам на основе чат-ботов.

На сегодняшний день человечество пришло к тому, что такое явление, как компьютерная программа, имитирующая человеческую речь, уже не является чем-то новаторским и революционным, ведь чат-боты нашли применение в самых разных аспектах жизни человека: от развлекательного приложения до разнообразных образовательных утилит, что лишь сильнее укрепляет оказываемое ими влияние на нашу действительность.

Определение понятий

За практически семидесятилетнюю историю диалоговых программ учеными из разных стран мира было предложено огромное количество определений термина «чат-бот», каждое из которых раскрывает ту или иную сторону этой технологии. Рассмотрим несколько определений из научных работ последних лет и определим свою позицию по данному вопросу. Н.В. Баграмова, Н.Ф. Кудрявцева, Л.В. Пантелеева, С.И. Тютюнник, И.В. Маркова [7] в своей статье рассматривают чат-бот как «программу, которая имитирует реальный разговор с человеком» [7. Р. 621]; О.Е. Кадеева рассматривает чат-бот как «программное приложение, предназначенное для интерактивного общения с пользователями при помощи текста или преобразования текста в речь» [8. С. 45]; Х.Н. Ио и С.Б. Ли в своем исследовании определили чат-бот как «программу (диалогового агента), имеющую возможность взаимодействовать или “общаться” с человеком на естественном языке» [9. Р. 217]; К. Магейра, Д. Питу, А. Папасалоурис, К. Котис, П. Зангоиани и А. Дарадюмис – как интеллектуальную систему/приложение, способную взаимодействовать с человеком в разных аспектах ежедневной жизни, используя естественный язык [10. Р. 1]. В свою очередь, Т. Лопез и М. Куамбер [11. Р. 2] считают, что чат-бот является типом современной компьютерной программы, которая использует текстовые или голосовые интерфейсы для имитации человеческого общения.

Как мы видим, в своих определениях авторы акцентировали различные аспекты чат-ботов как современной технологии. Так, Н.В. Баг-

рамова и коллеги [7] высветили «имитацию» человеческой речи, О.Е. Кадеева [8] и Х.Н. Ио и С.Б. Ли [9] – возможность организации взаимодействия между чат-ботом и человеком, а также «естественность» и «аутентичность» языка общения. Можно также заметить, что у всех этих определений, предложенных разными учеными, есть одно главное сходство: исследователи единогласно принимают тот факт, что чат-бот – это программа или программное обеспечение, которое служит для имитации человеческой речи и участия в разговоре с реальным человеком.

Вместе с тем ни в одном из рассматриваемых нами определений мы не встретили отражения специфики конкретной дисциплины, в частности иностранного языка. В этой связи в рамках данного исследования мы будем придерживаться определения, предложенного ранее в исследовании П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [12], отражающего особенности обучения иностранному языку и овладения языком как средством общения. Чат-бот, по мнению авторов, – это *«диалоговая обучающая программа, способная на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи»* [12. С. 68].

Методология исследования

Для выявления основных особенностей методики обучения на основе чат-ботов был проведен анализ научной методической литературы по теме исследования. Выборка включала научные обзорные и исследовательские статьи из журналов, многие из которых индексируются в международных наукометрических базах данных Web of Science и Scopus (Q1 и Q2), а также российских научных журналов по педагогическим наукам перечня ВАК России (K1, K2). В центре внимания для анализа выступали следующие аспекты методик обучения иноязычным речевым умениям обучающихся на основе чат-ботов: тип статей (обзор или исследовательская статья), уровень владения обучающимися иностранным языком; вид речевой деятельности, на развитие которого может быть направлена методика обучения языку на основе чат-бота; перечень развиваемых посредством иноязычной практики с чат-ботом речевых умений (и их детализация); наличие поэтапного алгоритма обучения и дифференциация форм работы.

В качестве методологической основы данного исследования выступает **системный подход** (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин). В позиции этого подхода процесс изучения и анализа исследовательских статей, посвященных обучению учащихся и студентов

иностранному языку на основе чат-ботов, представляется как единый конструкт для изучения или системы. Все компоненты в системе взаимосвязаны и взаимозависимы, а также расположены между собой в иерархической зависимости. В рамках нашего исследования системный подход реализуется на практике через ряд принципов, к которым можно отнести принцип целостности, принцип иерархической структуры и принцип структуризации.

В соответствии с принципом целостности каждое исследование будет рассматриваться как целостная единая система, включающая ряд актуальных для анализа в рамках цели исследования компонентов. К таким компонентам относятся: уровень владения языком, вид речевой деятельности, на развитие которого направлена методика, детализация речевых умений и поэтапный алгоритм обучения.

Согласно принципу иерархичности, все компоненты анализа выстраиваются в единую систему. Первостепенным при анализе в рамках настоящего исследования будет уровень владения обучающимися иностранным языком и вид речевой деятельности, на развитие которого направлена практика с чат-ботом. Исходя из этих двух компонентов, будут меняться детализация иноязычных речевых умений, методика обучения и используемые организационные формы работы.

В соответствии с принципом структуризации полное понимание содержания одного компонента системы возможно только при рассмотрении его взаимосвязи с другими компонентами. Детализация иноязычных речевых умений и разработка поэтапного алгоритма обучения возможны с ориентацией на уровень владения обучающимися иностранным языком.

Еще одним подходом для отбора и анализа научной литературы выступает **экспертный подход**. В рамках нашего исследования подбор источников осуществлялся на основе практик, которые авторы использовали при написании обзоров научной литературы. При подборе литературы по ключевым словам использовались базы ООО «Научная электронная библиотека», Scopus, Web of Science, Google Scholar. В центре внимания обзора были статьи форматов Article (исследовательская статья) и Review (обзорная статья).

Исследование и результаты

Для удобства анализа и обобщения информация по исследуемым в рамках данной работы аспектам методики обучения иноязычному речевому взаимодействию обучающихся на основе чат-ботов была систематизирована и представлена в таблице.

Анализ материалов научных обзорных и исследовательских статей позволил сделать следующие выводы о методических особенностях

организации обучения учащихся и студентов иноязычному речевому общению на основе чат-ботов.

Обзор исследований по методике развития иноязычных речевых умений обучающихся на основе чат-ботов

Тип статьи	Источник	Уровень владения ИЯ	Речевые умения	Детализация речевых умений	Алгоритм обучения	Форма работы
Исследовательская	[1]	A2–B1	Говорение	Понимание фонетики академического английского языка	Изучение материала; практика с чат-ботом; анализ работ	Аудиторная (при объяснении, анализе и обсуждении результатов)
Исследовательская	[3]	A2–B1	Говорение	–	Изучение материала; практика с чат-ботом; оценка на основе тестов	Аудиторная (занятия и обсуждение результатов проходили в школе)
Исследовательская	[4]	–	Письмо	Правильное употребление предлогов	Изучение материала; практика с чат-ботом; оценка на основе тестов	Смешанная (занятия проходили как в университете, так и в домашних условиях)
Исследовательская	[13]	B1	Говорение	Умение вести дискуссию и дебаты; участвовать в интервью и презентациях	Ознакомление с текущим уровнем обучающихся; объяснение нового материала; работа с новым материалом с помощью чат-бота; оценка результатов	Смешанная (студенты общались на определенные темы между собой, а потом во внеаудиторное время общались на те же самые темы, но уже с чат-ботом)
Исследовательская	[2]	–	Говорение	Пополнение словаря	Объяснение работы с чат-ботом; деление на группы; практика с чат-ботом; анализ результатов	Смешанная (одна группа занималась исключительно в аудиторное время, другая - во внеаудиторное)
Исследовательская	[14]	–	Говорение	Беглость речи; словарь; произношение	Разговор с чат-ботом	Внеаудиторная (внеклассные занятия)

Тип статьи	Источник	Уровень владения ИЯ	Речевые умения	Детализация речевых умений	Алгоритм обучения	Форма работы
Исследовательская	[15]	A1–B1	Говорение	–	Взаимодействие с чат-ботом; выполнение письменного задания	Аудиторная (взаимодействие с чат-ботом и выполнение заданий)
Исследовательская	[10]	A1–C2	Аудирование	Понимание тематического предметного вокабуляра; понимание пассивного залога; знание альтернативного значения глагола «to call»	Изучение материала посредством чат-бота; ответы на вопросы; оценка результатов	Внеаудиторная (дистанционное обучение в период пандемии COVID-19)
Обзорная	[16]	A2–B1	Говорение, письмо	Детализированы в соответствии с Примерными программами СОО, 2022	7 этапов: изучение материала; целеполагание; вопросы кибербезопасности; практика с чат-ботом; анализ печатных версий диалогов с чат-ботом; обсуждение в малых группах результатов практики с чат-ботом; оценка и самооценка	Аудиторная (при объяснении и анализе результатов внеаудиторной работы), внеаудиторная (практика с чат-ботом)

1. **Виды иноязычной речевой деятельности**, развиваемые в ходе речевой практики с чат-ботом. В центре внимания исследований большинства авторов находится развитие продуктивных видов иноязычной речевой деятельности (письма и (или) говорения) на основе чат-ботов [1–4, 10, 13–16]. Действительно, на основе чат-ботов можно организовать практику иноязычного устного или письменного взаимодействия обучающихся в аудиторное и внеаудиторное время. Вместе с тем разделение продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности необходимо лишь для методических целей, чтобы определить номенклатуру конкретных речевых умений и разработать соответствующую методику обучения. В реальной жизни продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности находятся в органичной взаимосвязи друг с другом. Более того, на практике нельзя обучать или осу-

ществлять контроль одного вида деятельности дискретно в абсолютной изоляции от других. В частности, при устном взаимодействии с чат-ботом развиваться будут взаимосвязано друг с другом говорение и аудирование, а при письменном взаимодействии – письмо и чтение. При этом продуктивный вид иноязычной речевой деятельности будет речемыслительным стимулом (при инициации разговора или (под-)темы беседы) и реакцией (при ответе на высказывания чат-бота) на рецепцию – восприятие и анализ полученной информации от виртуального собеседника. Однако следует отметить, что никто из авторов анализируемых исследований не ставил перед собой задачу определить номенклатуру одновременно рецептивных и продуктивных иноязычных речевых умений учащихся и студентов, развиваемых на основе чат-ботов, и рассмотреть развитие этих умений в процессе их интеграции друг с другом. Нам же представляется чрезвычайно важным рассмотрение вопроса организации иноязычной практики обучающихся с чат-ботом с целью одновременного и **взаимосвязанного развития продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности.**

2. **Детализация иноязычных речевых умений обучающихся,** развиваемых на основе чат-ботов, представляется чрезвычайно важным аспектом разработки методики обучения иноязычному речевому взаимодействию обучающихся. Выделение конкретных детализированных речевых умений будет способствовать развитию соответствующих языковых и речевых средств общения. Однако анализ научной литературы показывает, что большинство исследователей в своих работах ограничивались лишь формулировками общего характера о направленности обучения и не выделяли конкретные речевые умения, на развитие которых направлена практика иноязычного взаимодействия с чат-ботом.

В результате в исследовательских статьях авторы не приводят конкретных требований к содержательной и речевой сторонам иноязычного общения обучающихся с чат-ботами. Этим целенаправленное учебное иноязычное общение подменяется «общением ради общения». Отсутствие номенклатуры детализированных речевых умений и, как следствие, отсутствие детализированных установок и задач на иноязычную практику с чат-ботом значительно снижают методическую ценность такой практики для обучающихся. Некоторые авторы в своих работах в качестве целей иноязычной практики общения с чат-ботом указывали макроумения.

Например, Ф. Чакмак [13] в своей работе указывал в качестве задач общения студентов с чат-ботом развитие умений вести дискуссию, дебаты, участвовать в интервью и презентациях. На наш взгляд, эти макроумения должны быть детализированы до микроумений для того, чтобы студенты смогли извлечь максимум из иноязычной речевой практики с чат-ботом. В частности, все перечисленные Ф. Чакмаком

макроумения могут включать такие микроумения, как инициировать беседу, выразить свою точку зрения по обсуждаемому вопросу, привести аргументы «за» и (или) «против», выразить свое отношение, запросить информацию у чат-бота, уточнить информацию, перевести одну тему разговора на другую, завершить обсуждение и т.п.

Некоторые авторы [1, 2, 14] вместо детализации иноязычных речевых умений указывали языковые средства (фонетические, грамматические или лексические), на развитие которых направлена практика с чат-ботом. Безусловно, контекстное формирование языковых средств обучения имеет значительные преимущества перед тренировочными некоммуникативными упражнениями, о чем свидетельствуют многочисленные исследования в области коммуникативной методики. Однако языковые средства не должны и не могут заменять речевые средства общения. Поэтому формирование языковых навыков необходимо осуществлять в процессе развития иноязычных речевых умений при организации взаимодействия обучающихся с чат-ботами.

Наиболее полно номенклатура иноязычных продуктивных речевых умений, развиваемых у обучающихся на основе практики с чат-ботом, представлена в работе П.В. Сысоева, Е.М. Филатова и Д.О. Сорокина [16]. Основываясь на требованиях Примерных программ СОО (2022), авторы выделили детализированные перечни речевых умений говорения и письменной речи, которые можно развивать у учащихся и студентов в процессе иноязычной речевой практики с чат-ботом. Впоследствии эти номенклатуры умений легли в основу разработки авторской методики обучения иноязычной речевой деятельности на базе чат-ботов.

Анализ научных исследовательских и обзорных статей по данному методическому аспекту позволяет сделать вывод о необходимости в рамках разработки авторских методик обучения иноязычному речевому взаимодействию с чат-ботами определять **детализированные номенклатуры продуктивных и рецептивных речевых умений обучающихся**. Это будет способствовать более целенаправленному развитию конкретных речевых умений и результативности иноязычной речевой практики.

3. Уровень владения обучающимися иностранным языком выступает третьей важной методической особенностью организации обучения иноязычным речевым умениям обучающихся на основе чат-ботов. Большинство исследователей утверждает, что самыми оптимальными уровнями владения обучающимися иностранным языком выступают уровни А2–В1/В2 [1, 3, 13, 16]. В целом с этим выводом можно согласиться. На уровне А1 учащиеся и студенты могут испытывать дефицит языковых и речевых средств для продолжительного, полноценного и содержательного взаимодействия с чат-ботом. На уровне

B2/C1 и выше обучающиеся уже обладают достаточными языковыми и речевыми средствами, чтобы вести полноценный диалог с носителями языка или использовать изучаемый язык как средство общения с носителями других языков. У них не будет ярко выраженной потребности в организации дополнительной речевой практики с чат-ботом. На **уровнях A2–B1/B2** в центре внимания обучающихся будет развитие языковых и речевых средств, необходимых для иноязычного речевого взаимодействия. Поэтому именно на этих уровнях организация речевой практики с чат-ботом будет иметь наибольшее значение. Вместе с тем мы также признаем, что на уровне A1 иноязычное речевое общение с чат-ботом, хотя и не очень продолжительное по времени из-за объективного дефицита языковых и речевых средств общения, будет полезным и сможет способствовать лучшему усвоению изучаемого материала. На уровнях C1–C2 общение обучающихся с чат-ботом также будет способствовать дальнейшему развитию речевых умений, отработке определенных языковых навыков речи, хотя эффективность такой практики будет менее значимой, чем при **уровнях владения языком A2–B1/B2**.

4. Наличие алгоритма обучения или отдельно выделенных этапов и шагов представляется обязательным условием, необходимым для организации методики обучения учащихся и студентов иноязычному речевому общению на основе чат-ботов. Анализ методической литературы показывает, что большинство авторов в своих работах ограничивались лишь номинацией одного этапа обучения «практика с чат-ботом». При этом общий алгоритм обучения включал три этапа: 1) изучение материала; 2) практика с чат-ботом; 3) оценка овладения обучающимися материалом. Исключение из общей тенденции в работах авторов не предлагать детализированного алгоритма обучения составляет статья П.В. Сысоева, Е.М. Филатова и Д.О. Сорокина [16]. В ней авторы утверждают о необходимости выделения отдельных этапов, регламентирующих пошаговую деятельность педагога и обучающихся в процессе организации иноязычной речевой практики с чат-ботом. Перед учащимися и студентами должны быть поставлены конкретные задачи, при решении которых они смогут развивать конкретные речевые умения или формировать языковые навыки речи. Общая установка на иноязычную практику с чат-ботом ради практики без детализации содержания и процесса обучения приведет к формальному подходу к обучению, снижению мотивации и результативности обучения. Кроме того, как показывают П.В. Сысоев, Е.М. Филатов и Д.О. Сорокин, **оценочный этап** реализации методики должен включать не только контрольный инструмент в виде языкового теста, но и, что более важно и ценно с позиции когнитивного подхода, **анализ обучающимися речевого дискурса (распечатки диалогов) взаимодействия с чат-ботом с рефлексией и объяснением, с какой ком-**

муникативной целью ими были использованы конкретные языковые или речевые средства. При таком подходе иноязычная практика с чат-ботом не превратится в формальность, а будет реально способствовать развитию у обучающихся необходимых иноязычных речевых умений.

5. Использование смешанного формата обучения на основе чат-ботов выступает следующей методической особенностью методики обучения и является логическим продолжением предыдущей характеристики. В целом ученые пришли к общему мнению о том, что объяснение материала и первые опытные шаги по использованию чат-ботов для развития умений иноязычного общения реализуются в аудитории фронтально или в малых группах. Непосредственно практическая работа проводится обучающимися индивидуально внеаудиторно. Этим достаточно большой и важный пласт тренировочной языковой и речевой практики обучающихся выводится во внеаудиторную форму работы. Повторимся, на заключительных этапах реализации методики важно, чтобы на занятии в малых группах обучающиеся провели рефлексию и анализ учебного дискурса с чат-ботами, а также обсудили выбор используемых при общении языковых и речевых единиц с целью достижения результатов коммуникации.

Следует отметить, что все выделенные методические особенности организации обучения на основе чат-ботов взаимосвязаны и взаимозависимы, что вполне закономерно. Изменение в рамках одного аспекта системы обучения ведет к изменениям в содержании других компонентов или процедуре обучения. В этой связи при разработке авторских методик необходимо рассматривать все эти методические особенности системно во взаимосвязи друг с другом.

Заключение

Чат-боты и голосовые помощники выступают современными программами, созданными на основе технологий искусственного интеллекта, которые позволяют организовать иноязычную речевую практику обучающихся. Вместе с тем при описании авторских методик предметом исследования ученых выступают отдельные аспекты организации обучения, не позволяющие создать системное представление о том, что включает в себя процесс обучения учащихся и студентов иноязычному речевому взаимодействию с чат-ботом.

В данной работе анализ методической литературы позволил сформулировать пять методических особенностей организации обучения на основе чат-ботов. К ним относятся: а) взаимосвязанное развитие у обучающихся продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности; б) детализация иноязычных речевых умений обучающихся; в) оптимальные уровни владения обучающимися иностранным язы-

ком – A2–B1/B2; г) наличие алгоритма обучения, при котором на контрольном этапе обучающиеся производят рефлекссию, анализ и обсуждение речевого дискурса с чат-ботом; д) использование смешанного формата обучения.

Список источников

1. **Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y.** Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills // *Korean Journal of English Language and Linguistics*. 2021. Vol. 21. P. 712–734.
2. **Ruan S., Jiang L., Xu Q., Liu Z., Davis G.M., Brunskill E., Landay J.A.** EnglishBot: An AI-Powered Conversational System for Second Language Learning // 26th International Conference on Intelligent User Interfaces (IUI '21). Association for Computing Machinery. 2021. P. 434–444.
3. **Junaidi J., Hamuddin B., Julita K., Rahman F., Derin T.** Artificial Intelligence in EFL Context: Rising Students' Speaking Performance with Lyra Virtual Assistance // *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020. № 29 (05). P. 6735–6741.
4. **Nghi T.T., Phuc T.H., Thang N.T.** Applying Ai Chatbot For Teaching A Foreign Language: An Empirical Research // *International Journal of Scientific & Technology Research*. 2019. № 8. P. 897–902.
5. **Turing A.M.** Computing machinery and intelligence // *Mind*. 1950. Vol. 59, № 236. P. 433–460.
6. **Weizenbaum J.** ELIZA – a computer program for the study of natural language communication between man and machine // *Communications of the ACM*. 1983. Vol. 26, Is. 1. P. 23–28.
7. **Bagramova N.V., Kudryavtseva N.F., Panteleeva L.V., Tyutyunnik S.I., Markova I.V.** Using chat bots when teaching a foreign language as an important condition for improving the quality of foreign language training of future specialists in the field of informatization of education // *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*. 2022. № 58 (4). P. 617–633.
8. **Кадеева О.Е., Сырицина В.Н.** Чат-боты и особенности их использования в образовании // *Информатика в школе*. 2020. № 10 (163). С. 45–53.
9. **Io H.N., Lee C.B.** Chatbots and conversational agents: A bibliometric analysis // *IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management (IIEEM)*. 2017. P. 215–219.
10. **Mageira K., Pittou D., Papasalouros A., Kotis K., Zangogianni P., Daradoumis A.** Educational AI chatbots for content and language integrated learning // *Applied Sciences*. 2022. Vol. 12, № 7. P. 3239.
11. **Lopez T., Qamber M.** The benefits and drawbacks of implementing chatbots in higher education: A case study for international students at Jönköping University. 2022. P. 1–94.
12. **Сысоев П.В., Филатов Е.М.** Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2023. Т. 28, № 1. С. 66–72. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72
13. **Çakmak F.** Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety // *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*. 2022. Vol. 16, № 2. P. 113–131.
14. **Han D.E.** The Effects of Voice-based AI Chatbots on Korean EFL Middle School Students' Speaking Competence and Affective Domains // *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*. 2020. Vol. 6, № 7. P. 71–80.
15. **Tai T.Y., Chen H.H.J.** The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate // *Interactive Learning Environments*. 2020. P. 1–19.
16. **Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.** Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: чат-боты в развитии умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся // *Иностранные языки в школе*. 2023. № 3. С. 45–54.

References

1. Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y. (2021) Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills // *Korean Journal of English Language and Linguistics*. Vol. 21. pp. 712-734.
2. Ruan S., Jiang L., Xu Q., Liu Z., Davis G.M., Brunskill E., Landay J.A. (2021) English-Bot: An AI-Powered Conversational System for Second Language Learning // *26th International Conference on Intelligent User Interfaces (IUI '21)*. Association for Computing Machinery. pp. 434-444.
3. Junaidi J., Hamuddin B., Julita K., Rahman F., Derin T. (2020) Artificial Intelligence in EFL Context: Rising Students' Speaking Performance with Lyra Virtual Assistance // *International Journal of Advanced Science and Technology*. 29 (05). pp. 6735-6741.
4. Nghi T.T., Phuc T.H., Thang N.T. (2019) Applying Ai Chatbot For Teaching A Foreign Language: An Empirical Research // *International Journal of Scientific & Technology Research*. 8. pp. 897-902.
5. Turing A.M. (1950) Computing machinery and intelligence // *Mind*. 59 (236). pp. 433-460.
6. Weizenbaum J. (1983) ELIZA – a computer program for the study of natural language communication between man and machine // *Communications of the ACM*. 26 (1). pp. 23-28.
7. Bagramova N.V., Kudryavtseva N.F., Panteleeva L.V., Tyutyunnik S.I., Markova I.V. (2022) Using chat bots when teaching a foreign language as an important condition for improving the quality of foreign language training of future specialists in the field of informatization of education // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 58 (4). pp. 617-633.
8. Kadeeva O.E., Syritsyna V.N (2020) Chat-boty i osobennosti ikh ispol'zovaniya v obrazovanii [Chatbots and features of their use in education] // *Informatics in school*. 10 (163). pp. 45-53.
9. Io H.N., Lee C.B. (2017) Chatbots and conversational agents: A bibliometric analysis // *IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management (IEEM)*. pp. 215-219.
10. Mageira K., Pittou D., Papasalouros A., Kotis K., Zangogianni P., Daradoumis A. (2022) Educational AI chatbots for content and language integrated learning // *Applied Sciences*. Vol. 12 (7). 3239 p.
11. Lopez T., Qamber M. (2022) The benefits and drawbacks of implementing chatbots in higher education: A case study for international students at Jönköping University. pp. 1-94.
12. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023) Chat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: preimushchestva i spornyye voprosy [Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 28 (1). pp. 66-72. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72
13. Çakmak F. (2022) Chatbot-human interaction and its effects on EFL students' L2 speaking performance and speaking anxiety // *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*. 16 (2). pp. 113-131.
14. Han D.E. (2020) The Effects of Voice-based AI Chatbots on Korean EFL Middle School Students' Speaking Competence and Affective Domains // *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*. 6 (7). pp. 71-80.
15. Tai T.Y., Chen H.H.J. (2020) The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate // *Interactive Learning Environments*. pp. 1-19.
16. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023) Iskusstvennyy intellekt v obuchenii inostrannomu yazyku: chat-boty v razvitiy umeniy inoyazychnogo rechevogo vzaimodeystviya obuchayushchikhsya [Artificial intelligence in foreign language teaching: chatbots in the development of students' foreign language speaking skills] // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 3. pp. 45-54.

Информация об авторах:

Сысоев П.В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: psysoyev@yandex.ru. ORCID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researcher ID: I-6136-2016

Филатов Е.М. – научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: filatovgenya200@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6331-4718. Researcher ID: HDO-3688-2022

Сорокин Д.О. – научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия). E-mail: sorokindanila2002@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7738-7416. Researcher ID: AFF-7904-2022

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sysoyev P.V. – D.Sc. (Education), Professor, Head of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru. ORCID: 0000-0001-7478-7828. Scopus Author ID: 8419258800. Researcher ID: I-6136-2016

Filatov E.M. – Research scholar at Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: filatovgenya200@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6331-4718. Researcher ID: HDO-3688-2022

Sorokin D.O. – Research scholar at Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: sorokindanila2002@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7738-7416. Researcher ID: AFF-7904-2022

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 81.272; 342.725.3
doi: 10.17223/19996195/63/15

Этнолингвистика как основа межкультурного взаимодействия (сравнительно-сопоставительный аспект)

Евгения Владимировна Тихонова¹, Чжан Юйшу²

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

¹ *evkulmanakova@gmail.com*

² *zhangyushu1000@163.com*

Аннотация. Enthnolinguistics в переводе с английского на китайский язык имеет два значения: «национальная лингвистика» и «культурная лингвистика», но этнолингвистика в переводе с русского на китайский (民族语言学, Mínzú yǔyán xué) имеет только одно значение – «национальная лингвистика». Хотя данные понятия («национальная лингвистика» и «культурная лингвистика») относятся к лингвистической концепции, они различаются по своему происхождению, объектам изучения, методам исследования и т.д. И национальная лингвистика, и культурная лингвистика являются теоретическими основами в современных языковых классификациях, а методы их исследования заслуживают отдельного рассмотрения и изучения.

Выделены основные аспекты этнолингвистических теорий в России и Китае, выявлены различия между национальной и культурной лингвистикой с опорой на теоретические основы, что с точки зрения разнообразных концепций, происхождения и зарождения понятий, методов исследования и объектов изучения поможет более детально и точно определить сферу исследования. Представлен сравнительно-сопоставительный анализ особенностей этнолингвистических и культурно-лингвистических исследований в Китае и России с целью корректного использования понятия «этнолингвистика» при работе с китайско-русской языковой парой, которое лежит в основе обучения студентов-лингвистов. Изучение понятия «этнолингвистика» в сравнительно-сопоставительном аспекте позволяет рассмотреть взаимосвязь языка с культурой, этнокультурной моделью поведения (общими принципами ведения коммуникации, стилем коммуникации, невербальными формами общения и т.д.), этнопсихологическими факторами и религиозно-философскими течениями, находящимися на территории Китая. Тем самым сопоставительный анализ находит свое отражение не только в языке как таковом, но также и в преподавании иностранного языка и перевода при работе с китайско-русской языковой парой, где основой является взаимосвязь когнитивных процессов и коммуникации, способность классифицировать и концептуализировать различные вещи и явления, на которые особое влияние оказывают этнические группы и культуры разных стран.

Ключевые слова: этнолингвистика, национальная лингвистика, культурная лингвистика, перевод

Для цитирования: Тихонова Е.В., Чжан Юйшу. Этнолингвистика как основа межкультурного взаимодействия (сравнительно-сопоставительный аспект) // Язык и культура. 2023. № 63. С. 290–303. doi: 10.17223/19996195/63/15

Original article

doi: 10.17223/19996195/63/15

Ethnolinguistics as a basis of intercultural communication (comparative aspect)

Evgenia V. Tikhonova¹, Zhang Yushu²

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

¹ *evkulmanakova@gmail.com*

² *zhangyushu1000@163.com*

Abstract. Ethnolinguistics in English-Chinese translation has two meanings: "national linguistics" and "cultural linguistics", but ethnolinguistics in Russian-Chinese translation (民族语言学, *Mínzú yǔyán xué*) has only one meaning: "national linguistics". Although these concepts ('national linguistics' and 'cultural linguistics') refer to a linguistic concept, they differ in their origins, study objects, research methods, etc. Both national linguistics and cultural linguistics are theoretical foundations in modern linguistic classifications, and their research methods deserve separate attention and study. This paper highlights the main aspects of ethnolinguistic theories in Russia and China, identifying the differences between national and cultural linguistics based on theoretical foundations, which in terms of diverse concepts, origin and origination of concepts, research methods and objects of study will help to define the scope of research in more detail and more precisely. This article presents a comparative-contrastive analysis of the features of ethnolinguistic and cultural-linguistic studies in China and Russia in order to correctly use the concept of "ethnolinguistics" when dealing with Chinese-Russian language pair, which is the basis for the education of linguistic students. Studying the notion of "ethnolinguistics" in its comparative and contrastive aspects allows a consideration of the interrelation of language with culture, ethno-cultural model of behavior (general principles of communication, communication style, non-verbal forms of communication, etc.), ethno-psychological factors and religious-philosophical movements on the territory of China. Thus, the comparative analysis finds its reflection not only in the language itself, but also in the teaching of a foreign language and translation when working with the Chinese-Russian language pair, where the basis is the relationship between cognitive processes and communication, the ability to classify and conceptualize different things and phenomena, which are particularly influenced by ethnic groups and cultures of different countries.

Keywords: ethnolinguistics, national linguistics, cultural linguistics, translation

For citation: Tikhonova E.V., Zhang Yushu. Ethnolinguistics as a basis of intercultural communication (comparative aspect). *Language and Culture*, 2023, 63, pp. 290–303. doi: 10.17223/19996195/63/15

Введение

В традиционной концепции в Китае считается, что язык является носителем культуры, а текст – носителем даосизма. Язык был рожден

для того, чтобы служить классической литературе или быть одной из связующих сил народа. Только после того, как Эдуард Сепир (1884–1939) и Бенджамин Ли Уорф (1897–1941) выдвинули лингвистическую гипотезу, получившую позже название гипотезы Сепира–Уорфа, термин «этнолингвистика» впервые появился в современном понимании в США во второй половине XX в. Лингвистический релятивизм выводит роль языка для мышления на новый уровень. Если В. фон Гумбольдт по-прежнему придерживается консервативной точки зрения, что «влияние статичного и ограниченного языка на мышление гораздо меньше, чем влияние динамического и бесконечного мышления на язык», то Сепир и Уорф значительно расширили понимание Гумбольдта и выдвинули гипотезу о том, что не только происходит влияние языка на мышление, но и мышление также влияет на язык [1].

Этнолингвистика изучает взаимосвязь между национальной культурой и языком, по сути, этнолингвистика представляет собой вид культурного самовыражения, анализирующего национальное мышление, отражаемое культурными особенностями нации с точки зрения языка [2].

Китайские и российские ученые (Ван Юаньсинь, А.С. Гердт, Лю Баоцзюнь, Н.И. Толстой и Фу Сяосин) провели глубокие исследования в области национальной лингвистики и культурной лингвистики. Но пока взаимопонимание недостаточно глубоко и есть отклонения в восприятии понятий национальной и культурной лингвистики. Данное исследование не только уточняет соответствующие направления китайских и российских ученых в области этнолингвистики, но и находит более подходящий китайский перевод для данного понятия.

Методология исследования

Этнолингвистика – раздел лингвистики, объединяющий лингвистику и этнокультурные исследования. Она в основном изучает взаимосвязь между языком и культурой, а также различия в восприятии мира разными народами [2].

Рассмотрение понятия «этнолингвистика» в сравнительно-сопоставительном аспекте позволяет более детально раскрыть различия менталитета между китайским и европейским мировосприятием, а также исследовать отражение национальной специфики языковой личности в языке. В настоящее время различные ученые прибегали к изучению сравнительно-сопоставительных основ в языках и преподавании иностранного языка. И.П. Конопелько [3] в монографии «Сопоставительный анализ в исследовании и преподавании языка» систематизирует данные исследования по следующим направлениям:

- сопоставительный анализ в лингвистике (Е.И. Маклакова [4], М.А. Стернин [5] и т.д.);
- сопоставительное описание коммуникативного поведения (Ю. Кристева [6], И.А. Стернин [5] и т.д.);
- сопоставительный анализ ассоциативных полей (Т.Ф. Ефремова [7], И.П. Конопелько [3] и т.д.);
- сопоставительный анализ в страноведении, лингвокультурологии и методике преподавания иностранных языков и переводу (С.К. Гураль [8, 9], Т.Л. Гурулева [10, 11], Д.Ю. Леонова [12], А.Е. Маланханова [13], О.А. Малых [14], А.А. Прохорова [15], П.В. Сысоев [16] и т.д.).

Китайский ученый Ван Юаньсинь считает, что этнолингвистика имеет определенные значения, однако ни одно из них не относится к этнолингвистике как разделу антропологической лингвистики и не является полностью эквивалентным изучению языков определенной этнической группы, но относится к изучению языков китайских меньшинств [17]. Лю Баоцзюнь рассматривает и исследует отношения между языком и человеческим обществом с макролингвистической точки зрения, в частности, после систематического и глубокого обсуждения отношений между лингвистикой и этнографией, утверждает, что этнолингвистика – это не воображаемая дисциплина, а развитие и расширение гуманитарной лингвистики, субдисциплина, возникшая в результате органичного сочетания лингвистики и этнографии [18]. Фу Сяосин рассматривает этнолингвистику как комплексную краевую дисциплину этнографии и лингвистики, которая изучает характеристики и процессы языка через этническую принадлежность, т.е. с целью изучения языка [19]. Этнолингвистика имеет два разных значения, согласно данным Китайского комитета по изучению научных и технических терминов: во-первых, данное понятие относится к междисциплинарной комбинации лингвистики и этнологии, называемой на английском языке «ethnolinguistics», во-вторых, оно относится к дисциплине «Лингвистика», изучающей языки меньшинств. Последняя концепция в основном используется в Китае (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Определение термина «этнолингвистика» китайскими учеными

Китайские ученые	Определение термина
Ван Юаньсинь	Этнолингвистика – изучение языков китайских меньшинств
Лю Баоцзюнь	Этнолингвистика – лингвистический раздел языкознания и этнологии
Фу Сяосин	Этнолингвистика – краевая дисциплина лингвистики и этнологии

Понятие «этнолингвистика» стало известным благодаря антропологу Б.К. Малиновскому, который сосредоточился на изучении верова-

ний и духовных систем языкового сообщества на основе наблюдения за его образом жизни и речевым поведением с целью понимания его общего мировоззрения [20]. Этнолингвистика постепенно превратилась в дисциплину с уникальными культурными генами в славянском мире, а именно в «славянскую этнолингвистику».

Славянская этнолингвистика имеет как широкое, так и узкое значение. Этнолингвистика в самом широком смысле включает диалектологию, народное языкознание, историю лингвистики в связи с исторической диалектологией, культурой и этноисторией этнической группы, а также изучение языка как социального явления во всех его аспектах. Славянскую этнолингвистику в узком смысле слова можно понимать как чисто лингвистическую дисциплину, парадигму лингвистических исследований, которая может побудить исследователей обратить внимание на множественные взаимосвязи между языком и духовной культурой, национальной психологией и народным искусством. Н.И. Толстой считает, что это исследовательское направление в лингвистике, изучающее язык и духовную культуру, язык и национальную психологию, роль языка и народного творчества. Этническая лингвистика – не смесь лингвистики и этнологии [21].

По мнению А.С. Гердта, этнолингвистика – маргинальная дисциплина между лингвистикой, этнографией и социологией [22]. На этом уровне этнолингвистика является языковым предметом с тенденцией исследования культуры, а объектом исследования является взаимосвязь между языком и культурой. В отличие от этого, этнолингвистика в самом широком смысле в России – изучение всей национальной культуры, что требует внимания к мифологии, истории, обычаям, артефактам и другим формам, а также носителям национальной культуры (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Определение термина «этнолингвистика» российскими учеными

Российские ученые	Определение термина
Б. К. Малиновский	Этнолингвистика – наука, изучающая верования, духовные системы и мировоззрения языковых сообществ
Н. И. Толстой	Этнолингвистика – направление языкознания, изучающее историческую и культурную информацию всех славянских народов
А.С. Гердт	Этнолингвистика – дисциплина, находящаяся на стыке лингвистики, этнографии и социологии

Таким образом, по мнению китайских и российских ученых, этнолингвистика – наука, основанная на лингвистике. Мнения китайских ученых относительно едины, и они отдают предпочтение этнолингвистике как дисциплине, сочетающей языкознание и этнологию, а то, что они называют этнологией, в основном относится к науке, изучающей этнические меньшинства Китая. В отличие от взглядов китайских уче-

ных, тематика исследований российских ученых в области этнолингвистики шире и прогрессивнее. Они развились от первоначального изучения всего национального языка и культурных отношений (т.е. лингвистика + культурное измерение) до исследования за пределами культурного круга своей нации (т.е. лингвистика + антропологическое измерение). В настоящее время славянская этнолингвистика постепенно интегрирует когнитивную науку в язык и культуры и стремится развиваться в направлении когнитивной антропологии. Такого рода инновации и развитие отсутствуют в китайской этнолингвистике, и они также задают направление развития для изучения китайской этнолингвистики.

Культурная лингвистика – дисциплина, изучающая отношения между языком и культурой с пересекающейся областью «язык, мышление, культура и их отношения» в Китае.

Поэтому при сравнении определений понятий мы обнаружили, что китайский этнолингвистический концепт и русский этнолингвистический концепт не имеют одинакового значения. Значение русского этнолингвистического концепта ближе к китайскому культурно-лингвистическому концепту.

Исследование и результаты

Национальная лингвистика в Китае появилась и стала популярной в 1950-х гг. Она не относится ни к *ethnolinguistics*, ни полностью к изучению конкретной этнической группы или родственного языка, а относится к изучению языков китайских меньшинств. Китайская культурная лингвистика появилась в середине 1980-х гг. и сразу же оказала широкое влияние на отечественную (китайскую) лингвистику. В 1985 г. Чэнь Цзяньминь открыл курс «Культурная лингвистика» в Китайской академии социальных наук. Ю Жуцзе и Чжоу Чжэньхэ предложили основание лингвистики китайской культуры в книге «Диалекты и китайская культура» (1985). Эти события рассматриваются как признаки становления китайской культурной лингвистики.

Некоторые ученые, такие как Юй Жуцзе, считают, что в явлении языка есть культура, а в явлении культуры – язык, и что эти два явления взаимозависимы. Культурная лингвистика должна сосредоточиться на отношениях между языком и культурой и исследовать отношения между языком и культурой на разных исторических уровнях, включая связь между современными языками и современными культурами, древними языками и историческими культурами, современными языками и историческими культурами, связь между языковыми изменениями и культурными изменениями, между языковыми различиями и культурными различиями.

Другая группа ученых, например Шэнь Сяолун, утверждает, что важная задача китайской культурной лингвистики состоит в том, чтобы стоять на изучении самой языковой системы, т.е. внутренней структуры языка, наблюдать национальный язык с особенностями мышления национальной культуры и обобщать систему категорий, которая соответствует характеристикам нации [23]. Система используется для описания структурных особенностей национального языка, чтобы выявить структурные законы национального языка, соответствующие культурным особенностям нации, и создать новую систему китайской лингвистики, так называемую онтологию.

Самостоятельная дисциплинарная основа славянской этнолингвистики была впервые предложена известным русским лингвистом Н.И. Толстым в 1970-х гг. и сформировала известную московскую школу. Он считал, что славянская этнолингвистика нацелена на изучение исторической и культурной информации всех славянских народов на основе культурных кодов. Использовались такие методы, как сравнительные исследования и культурные карты, для изменения духовной родины единого славянского народа.

С точки зрения происхождения перевод этнолингвистики на китайский язык является скорее основой лингвистики культуры. Хотя изучение этнолингвистики в Китае имеет раннее происхождение, она была создана для изучения языков китайских меньшинств и имеет большие ограничения, чем славянская дисциплина этнолингвистики. Однако китайская культурная лингвистика обращала внимание на взаимосвязь между культурой и языком, а также на взаимное влияние языка и культуры примерно в то же время, что и Россия.

Сравнение объекта исследования и школы

В предисловии к «Культурной лингвистике в Китае» Шао Цзинминь считает, что в процессе своего развития китайская культурная лингвистика быстро сформировала три школы, руководствуясь разными теориями:

1. «Двусторонняя кросс-культурная лингвистика», представленная Ю Жужэ, подчеркивает двустороннее изучение языка и культуры и перекрестное изучение диахронического и синхронного.

2. «Культурная лингвистика социальной коммуникации», представленная Чэн Цзяньминь, делает упор на том, чтобы начать с социальных вариаций и коммуникативных функций, а затем выявить культурные коннотации языка и речи.

3. «Комплексная идентификация лингвистики культуры», представленная Шэнь Сяолуном, которая подчеркивает, что язык и культура в высшей степени согласованы по своим основным атрибутам и харак-

теристикам, и что язык – то, как нация смотрит на мир, и имеет фундаментальную ценность для этой нации.

Объектом исследования этнолингвистики является язык, соответствующий этнологии, статусу и функции языка в обществе [22]. Славянская этнолингвистика имеет два различных аспекта:

- лингвистический аспект, т.е. сосредоточение внимания на использовании лингвистических методов для выявления культурных и ценностных факторов, содержащихся в национальном языке;

- культурный аспект: объектами исследования являются вербальные и невербальные культурологические тексты, созданные языковым сообществом на индивидуальном и групповом уровнях [20].

Н.И. Толстой предложил две теоретические концепции: «Панславянская теория» и «Теория изоморфизма языка и культуры». «Панславянская теория» ориентируется на поиск общей языковой и культурной информации среди национальных языков славянского мира. «Теория изоморфизма языка и культуры» полагает, что язык и культура имеют сходство в когнитивных, коммуникативных и социальных функциях, а также глубокую двустороннюю тесную связь. Как в Люблинской школе, в Славянской школе национальной лингвистики считается, что этническая лингвистика никогда не должна ограничиваться определенным культурным кругом, а должна понимать взаимосвязь между языком и культурой с более широкой точки зрения. Польский лингвист Бадмински считает, что языковая система является институциональным социальным продуктом с множеством типов, вариантов и стилей, которые напрямую связаны с культурной системой, схемой и ценностями внутри культурной системы. Язык и культура воздействуют на человеческий дух, на сущность объективной реальности и наделяют объективную сущность духовным подтекстом. Основным объектом исследования этнолингвистики является языковое мировоззрение, т.е. мировоззренческая информация, закодированная в грамматической и лексической структуре национального языка, а также в структуре и семантике текста. Люблинская школа выступает за равное рассмотрение трех категорий языка, культуры и познания в мировом контексте:

- у языка и культуры есть идентичность и изоморфизм, и они неразделимы в исследованиях;

- когнитивная функция языка так же важна, как и коммуникативная функция; язык содержит кодирующую информацию реального мира и жизненного опыта людей;

- лингвистический и культурный ландшафт страны должен основываться на широком спектре лингвистических материалов, таких как общественные убеждения и поведение, а также перекраивать свою национальную культурную картину мира с точки зрения «познания».

Люблинская школа установила ключевую позицию «познания» в современной славянской этнолингвистике, а также отметила, что славянская этнолингвистика «прорвалась» через исследовательскую парадигму традиционной лингвистической антропологии и вошла в сферу современной «когнитивной антропологии» [20].

Видно, что у китайской школы культурной лингвистики и славянской этнолингвистической школы есть общие взгляды: подчеркиваются культурные и лингвистические атрибуты, школа культурной лингвистики в Китае и школа славянской этнолингвистики также присоединились к процессу видения мира через язык. На наш взгляд, этот процесс напрямую связан с познанием. Напротив, национальная лингвистика в Китае не рассматривает языки определенной языковой семьи в качестве объекта исследования, а принимает языки всех меньшинств, помимо китайского, тем самым ограничивая область своего исследования по сравнению со славянской этнолингвистикой.

Сравнение методов исследования и особенностей

В китайской культурной лингвистике существует большое количество методов исследования: методы исследования культурной лингвистики, упомянутые Син Фуйи в «Культурной лингвистике», включают участие в исследовании «на местах», сравнение фона на одном уровне и комплексный анализ внутренних и внешних факторов; методы, о которых Чэнь Цзяньминь говорил в «Кратком введении в теорию культурного языка», включают: контраст, проекцию, анализ культурной структуры и культурный психоанализ. Шэнь Сяолун упомянул пять методов в «Культурном методе исследования языка», а именно: метод культурной идентичности, метод культурного зеркального отображения, метод культурного дна, метод культурного рассеяния и метод сравнения культур. Несмотря на то что в разных источниках высказываются разные мнения, многое из этого перекликается и взаимосвязано. В последние десять лет эти методы использовались для изучения лингвистики культуры, где особое внимание уделяется методу культурной идентичности и методу сравнения культур [23].

Этнолингвистика как дисциплина занимает очень важное место в славянском мире. Чрезвычайно важную роль играют методы исследования: прежде всего, язык является важнейшим культурным исследовательским материалом и носителем традиционной национальной культуры. Изучение культурной информации в рамках языка – самый прямой способ приблизиться к славянской традиционной культуре. Во-вторых, культура и язык являются изоморфными и функционально идентичными системами символов, что также позволяет использовать эпистемологию и методологию лингвистики для изучения славянской культуры. При изучении традиционной духовной культуры могут широко использоваться такие теоре-

тические методы, как лингвистическая география, семантика, синтаксическая теория, прагматика, когнитивная лингвистика, психолингвистика.

Дисциплинарные методы исследования китайской национальной лингвистики в основном включают: метод «полевых» исследований, метод фонематической записи, метод хронологического исследования текста, метод синхронного фонового анализа, метод проверки лексической плотности, метод наблюдения за заимствованными словами, метод классификации языковой генеалогии, метод прослеживания генеалогии, метод статистики словарного запаса, метод расшифровки метафор и др. Китайская национальная лингвистика основана на сходстве и различии этносов, изучении особенностей языков и культур разных этносов. Характеристики китайской этнолингвистики также обладают региональными различиями, а именно: изучение языковых меньшинств на Юге и Севере имеет различия в областях исследований и их методах:

- изучение языков меньшинств на Юге сосредоточено на фонетике, а на Севере – на грамматике;

- исследование и анализ разговорной речи на Юге, текстовые исследования письменной речи на Севере;

- Юг больше подвержен влиянию китайских методов исследования и описательной лингвистики, тогда как Север – влиянию исследований русского языка.

Наблюдается тенденция выстраивания и развития новых инструментов изучения китайской национальной лингвистики, которые строятся на обсуждении теоретических основ и методов описательной лингвистики, историческом сравнительно-сопоставительном анализе, а также на междисциплинарных исследованиях. Тем самым, опираясь на характеристики китайской культурной лингвистики, ее методах исследования, можно выделить тот факт, что, несмотря на достаточно новое понятие в китайской лингвистике, оно уже проложило хорошую основу для исследований в области языка во взаимосвязи с этносом и его культурой.

Заключение

Хотя понятия «этнолингвистика» и «культурная лингвистика» принадлежат к единой лингвистической области, они различны по своему происхождению, объекту, методам исследования и т.д. И этнолингвистика, и культурная лингвистика являются наиболее часто используемыми теоретическими основами в современных языковых исследованиях. С точки зрения концепции, происхождения, объекта исследования, методов исследования и характеристик можно сделать вывод, что значение русскоязычного понятия «этнолингвистика» не соответствует китайязычному понятию. То есть, согласно словарю, смысл не соответствует действительному содержанию.

Одной из причин различий понятий «этнолингвистика» в Китае и России заключается в том, что области исследования отличаются по

своему масштабу. На наш взгляд, этнолингвистика изучает влияние на развитие языков, наций, культур. К индоевропейской языковой семье относятся русский, английский и др. С точки зрения лингвистической антропологии на макроуровне эти страны и регионы имеют большую или меньшую гомологию, т.е. область исследования не ограничивается одной страной и регионом. В то время как Китай является многонациональной страной, изучение языковых меньшинств началось раньше, а изучение вопросов китайского языкознания – позже. Единое мышление китайцев привело к тому, что изучение этнолингвистики в Китае ограничивается различными этническими группами Китая.

Наконец, в 2011 г. в Китайском лингвистическом словаре нормативный термин «этнолингвистика» был закреплён как культурная лингвистика человека, раздел антропологической лингвистики; для людей, говорящих на определенном языке, изучающих взаимосвязь языка и культурного поведения, рассматривающего языковую систему определенной нации с культурной точки зрения и объясняющий ее культурную коннотацию исходя из самой языковой системы [24]. Поэтому этнолингвистика не может быть переведена в «национальную лингвистику» в Китае. Путем сравнения вышеупомянутого ряда аспектов обнаруживается, что китайская «культурная лингвистика» во всех аспектах соответствует смыслу русскоязычного понятия «этнолингвистика» [25–28]. Поэтому мы полагаем, что этнолингвистику правильнее переводить с русского языка на китайский как культурную лингвистику человека, которая относится к категории китайской «культурной лингвистики».

В перспективе дальнейшего исследования считается необходимым рассмотреть более детально влияние этнолингвистических факторов на межкультурную коммуникацию при работе с китайско-русской языковой парой, где найдет свое отражение детализация представленных выше процессов.

Список источников

1. *Гипотеза* Сепира–Уорфа. URL: <https://zhuanlan.zhihu.com/p/99180647> (дата обращения: 24.04.2018).
2. *Убайдуллаевна Ю.Н.* Возникновение и развитие этнолингвистики // Среднеевропейский научный бюллетень. 2021. Т. 8. С. 193.
3. *Конопелько И.П.* Сопоставительный анализ в исследовании и преподавании языка. Воронеж : РИТМ, 2019. 226 с.
4. *Маклакова Е.И.* Семное описание и контрастивный анализ значения слова. На материале наименований лиц в русском и английском языках. Саарбрюккен, 2013.
5. *Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.* Русские: коммуникативное поведение. Второе издание, исправленное и дополненное. М. : Флинта : Наука, 2006. 326 с.
6. *Кристева Ю.* Жест: практика или коммуникация? // Избранные труды. Разрушение поэтики. М. : РОССПЭН, 2004. С. 114–135.
7. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. М. : Рус. яз., 2000. 1209 с.
8. *Серова Т.С., Гураль С.К., Бердникова А.А.* Предметное содержание и структурная организация учебного дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию // Язык и культура. 2022. № 57. С. 240–257.

9. **Гураль С.К., Тихонова Е.В.** Организация процесса обучения устному последовательному переводу в свете синергетической теории // *Язык и культура*. 2013. № 4 (24). С. 77–82.
10. **Гурулева Т.Л.** Компетенции владения китайским языком. Результаты сопоставительного лингводидактического исследования. 2-е изд., испр. и доп. М. : ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН, 2021. 252 с.
11. **Методика** обучения китайскому языку и переводу в полипарадигмальной интерпретации современных педагогических исследований / В.В. Алексеева, О.Л. Анисова, В.Ю. Вашкявичус [и др.]. М. : ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН, 2021. 240 с.
12. **Леонова Д.Ю., Тихонова Е.В.** Роль информационно-коммуникационных технологий в обучении устному двустороннему экономическому переводу студентов-китаистов // *Язык и культура*. 2022. № 59. С. 242–253.
13. **Маланханова А.Е.** Методика обучения студентов переводу текстов экономической направленности с китайского языка на русский язык на основе современных информационных и коммуникационных технологий : дис. ... канд. пед. наук. М., 2021. 212 с.
14. **Малых О.А., Круглов В.В.** Трилингвальные основы преподавания иностранных языков в школе: от фонетики до лингвокультуры (на примере китайского и английского) // *Иностранные языки в школе*. 2022. № 8. С. 22–27.
15. **Прохорова А.А.** Эволюция языковой личности будущего специалиста: монолингвизм – билингвизм – мультилингвизм // *Фонетическая рапсодия 2021 : межвуз. сб. науч. тр.* Иваново, 22 ноября 2021 года. Иваново : Иванов. гос. ун-т, 2021. С. 90–100.
16. **Сысоев П.В., Данилин Р.А., Сорокин Д.О.** Обучение иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода // *Язык и культура*. 2022. № 58. С. 292–309.
17. **Ван Юаньсинь.** О состоянии китайской этнолингвистики // Чэнду: Журнал Юго-Западного университета национальностей. 1994. № 1. С. 35–40.
18. **Лю Баоцзюнь.** Очерк этнолингвистики // Ухань: Журнал Южно-Центрального университета национальностей (издание философии и социальных наук). 1994. № 5. С. 109–114.
19. **Фу Сяосин.** Роль лингвистической этнологии и этнолингвистики в антропологических исследованиях // Наньнин: Вестник Наньнинского профессионально-технического колледжа. 2002. Т. 7, № 4. С. 62–64.
20. **Гэ Цзиниень.** Славянские этнолингвистические исследования с точки зрения культуры. Пекин : Китайский журнал социальных наук, 2019. 3-е изд. С. 1–2.
21. **Толстой Н.И.** Язык и народная культура. М. : Наука, 1995. 509 с.
22. **Гердт А.С.** Введение в этнолингвистику : курс лекций и хрестоматия. 2-е изд., испр. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2005. С. 488.
23. **Ху Ин.** Обзор культурной лингвистики с 2007 по 2017 год // Цзямусы: Журнал профессионально-технического колледжа Цзямусы. 2018. Вып. 2. С. 348–349.
24. **Культурная лингвистика человека.** URL: <https://www.termonline.cn/word/120062/1#s1> (дата обращения: 12.06.2022).
25. **Культурная лингвистика.** URL: <https://baike.baidu.com/item/文化语言学/6755442?fr=aladdin> (дата обращения: 18.03.2022).
26. **Хроленко А.Т.** Основы лингвокультурологии : учеб. пособие / под ред. В.Д. Бондалетова. 5-е изд. М. : Флинта : Наука, 2009. 181 с.
27. **Этнолингвистика.** URL: <https://baike.baidu.com/item/民族语言学/4557778?fr=aladdin> (дата обращения: 09.01.2022).
28. **Ду Сю.** Культурная мысль в боасийской лингвистике // Харбин: пограничная экономика и культура. 2012. № 8. С. 132–133.

References

1. Gipoteza Sepira-Uorfa [Sapir-Whorf hypothesis]. URL: <https://zhuanlan.zhihu.com/p/99180647> (Accessed: 24.04.2018).
2. Nurova Y. (2021) Vozniknovenie i razvitie etnolingvistiki [The emergence and development of ethnolinguistics] // *Sredneevropejskij nauchnyj byulleten'*. Vol. 8. p.193.
3. Konopel'ko I.P. (2019) Sopostavitel'nyj analiz v issledovanii i prepodavanii yazyka [Comparative analysis in language research and teaching]. Voronezh: izdatel'stvo OOO RITM. 226 p.
4. Maklakova E.I. (2013) Semnoe opisanie i kontrastivnyj analiz znacheniya slova [Seme description and contrastive analysis of the meaning of the word]. Na materiale naimenovanij lic v russkom i anglijskom yazykah. Saarbrücken.
5. Prohorov Yu.E., Sternin I.A. (2006) Russkie: kommunikativnoe povedenie. Vtoroe izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe [Russians: communicative behavior. Second edition, corrected and supplemented]. M.: izdatel'stvo Flinta, izdatel'stvo Nauka. 326 p.
6. Kristeva Yu. (2004) Zhest: praktika ili kommunikaciya? [Gesture: practice or communication?] // *Izbrannye trudy. Razrushenie poetiki*. M.: Rossijskaya politicheskaya enciklopediya (ROSSPEN). pp. 114-135.
7. Efremova T.F. (2000) Novyj slovar' russkogo yazyka [New dictionary of the Russian language]. M.: Russkij yazyk. 1209 p.
8. Serova T.S. (2022) Predmetnoe soderzhanie i strukturnaya organizaciya uchebnogo diskursa pri obuchenii dokazatel'nomu monologicheskomu vyskazyvaniyu [Subject content and structural organization of educational discourse in teaching evidence-based monologue statement] // *Yazyk i kul'tura*. 57. pp. 240-257.
9. Gural' S.K. (2013) Organizaciya processa obucheniya ustnomu posledovatel'nomu perevodu v svete sinergeticheskoy teorii [Organization of the process of teaching sequential interpreting in the light of synergetic theory] // *Yazyk i kul'tura*. 4 (24). pp. 77-82.
10. Guruleva T.L. (2021) Kompetencii vladeniya kitajskim yazykom. Rezul'taty sopostavitel'nogo lingvodidakticheskogo issledovaniya. Izdanie vtoroe, ispravlennoe i dopolnennoe [Chinese language competencies. Results of a comparative linguodidactic study]. M.: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu IZDATEL'SKIJ DOM VKN. 252 p.
11. Metodika obucheniya kitajskomu yazyku i perevodu v poliparadigmal'noj interpretacii sovremennyh pedagogicheskikh issledovanij: kollektivnaya monografiya [Methods of teaching Chinese and translation in the polyparadigm interpretation of modern pedagogical research] (2021) / V.V. Alekseeva, O.L. Anisova, V.Yu. Vashkyavichus [et al.]. M.: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu IZDATEL'SKIJ DOM VKN. 240 p.
12. Leonova D.Yu. (2022) Rol' informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij v obuchenii ustnomu dvustoronnemu ekonomicheskomu perevodu studentov-kitaistov [The role of information and communication technologies in teaching Chinese students to interpret bilateral economic translation] // *Yazyk i kul'tura*. 59. pp. 242-253.
13. Malanhanova A.E. (2021) Metodika obucheniya studentov perevodu tekstov ekonomicheskoy napravlenosti s kitajskogo yazyka na russkij yazyk na osnove sovremennyh informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij [Methods of teaching students to translate economic texts from Chinese into Russian on the basis of modern information and communication technologies]. Pedagogics cand. dis. M. 212 p.
14. Malyh O.A. (2022) Trilingval'nye osnovy prepodavaniya inostrannyh yazykov v shkole: ot fonetiki do lingvokul'tury (na primere kitajskogo i anglijskogo) [Trilingual foundations of teaching foreign languages at school: from phonetics to linguoculture (on the example of Chinese and English)] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 8. pp. 22-27.
15. Prohorova A.A. (2021) Evolyuciya yazykovoj lichnosti budushchego specialista: monolingvizm - bilingvizm - mul'tilingvizm [he evolution of the language personality of a future specialist: monolingualism - bilingualism - multilingualism] // *Foneticheskaya rapsodiya 2021 : mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov : k yubileyu doktora filologicheskikh nauk, professora, vedushchego nauchnogo sotrudnika Nauchno-obrazovatel'nogo centra integracii*

- nauki i obrazovaniya FGBOU VO Ivanovskij gosudarstvennyj universitet, dejstvitel'nogo chlena Rossijskoj Akademii Estestvoznaniya Galiny Mihajlovny Vishnevskoj, Ivanovo, 22 noyabrya 2021 goda. Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvennyj universitet. pp. 90-100.
16. Sysoev P.V. (2022) Obuchenie inoyazychnomu mezhkul'turnomu vzaimodejstviyu studentov na osnove kejs-metoda [Teaching students foreign language intercultural interaction based on the case method] // Yazyk i kul'tura. 58. pp. 292-309.
 17. Wang Yuanxin (1994) O sostoyanii kitajskoj etnolingvistiki [On the state of Chinese ethnolinguistics] // Zhurnal yugo-Zapadnogo universiteta nacional'nostej. 1. pp. 35-40.
 18. Liu Baojun (1994) Oчерк etnolingvistiki [Essay on ethnolinguistics] // Uhan': zhurnal yuzhno-Central'nogo universiteta nacional'nostej (izdanie filosofii i social'nyh nauk). 5. pp. 109-114.
 19. Fu Xiaoxing (2002) Rol' lingvisticheskoy etnologii i etnolingvistiki v antropologicheskikh issledovaniyah [The role of linguistic ethnology and ethnolinguistics in anthropological research] // Nan'jin: Vestnik Nan'hinskogo professional'no-tehnicheskogo kolledzha. Vol.7 (4). pp. 62-64.
 20. Ge Jingshen (2019) Slavyanskije etnolingvisticheskie issledovaniya s točki zreniya kul'tury [Slavic ethnolinguistic studies from the point of view of culture] // Pekin: Kitajskij zhurnal social'nyh nauk. 3-e izdanie. pp. 1-2.
 21. Tolstoj H.I. (1995) Yazyk i narodnaya kul'tura [Language and folk culture]. M.: Nauka. 509 p.
 22. Gerdt A.C. (2005) Vvedenie v etnolingvistiku: kurs lekcij i hrestomatiya [Introduction to ethnolinguistics: lecture course and reader]. 2-e izd., isprav. SPb: Izd-vo SPb universiteta. p. 488.
 23. Hu Ying (2018) Obzor kul'turnoj lingvistiki s 2007 po 2017 god [Review of Cultural Linguistics from 2007 to 2017] // Czymusy: zhurnal professional'no-tehnicheskogo kolledzha Czymusy. 2. pp. 348-349.
 24. Kul'turnaya lingvistika cheloveka [Human cultural linguistics]. URL: <https://www.termonline.cn/word/120062/1#s1> (Accessed: 12.06.2022).
 25. Kul'turnaya lingvistika [Cultural linguistics]. URL: <https://baike.baidu.com/item/文化语言学/6755442?Fr=aladdin> (Accessed: 18.03.2022).
 26. Hrolenko A.T. (2009) Osnovy lingvokul'turologii: uchebnoe posobie [Fundamentals of linguoculturology: textbook] / pod red. V.D. Bondaletova. 5-e izd. M.: Flinta : Nauka. 181 p.
 27. Etnolingvistika [Ethnolinguistics]. URL: <https://baike.baidu.com/item/民族语言学/4557778?Fr=aladdin> (Accessed: 09.01.2022).
 28. Du Xiu. (2012) Kul'turnaya mysl' v boasijskoj lingvistike [Cultural Thought in Boasian Linguistics]. Harbin: pograničnaya ekonomika i kul'tura. 8. pp. 132-133.

Информация об авторах:

Тихонова Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой китайского языка, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: evkulmanakova@gmail.com

Чжан Юйшу – преподаватель кафедры китайского языка, аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: zhangyushu1000@163.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Tikhonova E.V., Ph.D. (Education), Associate Professor, Acting Head of Department of Chinese Language, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: evkulmanakova@gmail.com

Yushu Zhang, lecturer of the Chinese language department, Ph.D. student, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: zhangyushu1000@163.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

Научный журнал

Язык и культура

№ 63 2023

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 21.08.2023 г.
Формат 70х108¹/₁₆. Печ. л. 19. Усл. печ. л. 24,7. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 5552. Цена свободная.

Дата выхода в свет 13.09.2023 г.

Адрес редакции и издателя:

634050, Томск, пр. Ленина, 36
Национальный исследовательский Томский государственный университет
Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Издательство: Издательство ТГУ.

Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.
Телефоны: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75
Сайт: <http://publish.tsu.ru>
E-mail: rio.tsu@mail.ru

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательства Томского государственного университета
634050, г. Томск, Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: <http://publish.tsu.ru>; E-mail: rio.tsu@mail.ru